

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Michelle Duarte Rios Cardoso**

**E OS BEBÊS NA CRECHE...BRINCAM?  
O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS**

**Juiz de Fora  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Michelle Duarte Rios Cardoso**

**E OS BEBÊS NA CRECHE...BRINCAM?  
O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Linhagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Núbia Aparecida Schaper Santos

**Juiz de Fora  
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cardoso, Michelle Duarte Rios.

E OS BEBÊS NA CRECHE...BRINCAM? : O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS / Michelle Duarte Rios Cardoso. - 2016.

195 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Bebê. 2. Professoras. 3. Brincar. 4. Interação. 5. Creche. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Título.

**MICHELLE DUARTE RIOS CARDOSO**

**E OS BEBÊS NA CRECHE...BRINCAM?  
O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tacyana Karla Gomes Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Schapper Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 31 de março de 2016

*De todo o amor que eu tenho; Metade foi tu que me deu  
Salvando minh'alma da vida ; Sorrindo e fazendo o meu eu.*

**Maria Gadu**

Aos 12 “pequenos” que  
bagunçaram o meu coração e  
mudaram o meu modo de pensar!

*Seus olhos meu clarão  
Me guiam dentro da escuridão  
Seus pés me abrem o caminho  
Eu sigo e nunca me sinto só...  
Meu riso é tão feliz contigo  
O meu melhor amigo  
É o meu amor...*

**Marisa Monte**

Àquele que está comigo em todos os momentos e dá sentido  
à minha vida, meu esposo **Daniel**.

*Eu queria aprofundar o que não sei, como fazem os cientistas, mas só na área dos encantamentos.*

**Manoel de Barros**

## Agradecimentos

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não  
nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si e levam um pouco de  
nós.*  
**(Saint-Exupéry)**

Agradeço primeiramente a *Deus*, pelo dom da vida e por ser tão maravilhoso com seus filhos e por nunca ter me abandonado!

Aos meus avós - *Alaurene, Maria da Glória e Ivone*, por serem meus exemplos de perseverança. Por me amarem tanto e estarem sempre ao meu lado!

A minha mãe – *Cida*, por ser tudo em minha vida. Aquela que dedicou a vida para nos dar o melhor de si. Aquela que está sempre pronta para me amparar!

Ao meu pai – *Alaurene Júnior*, que sempre me amou e acreditou em mim. Aquele que me emprestou um pouco de si para me ajudar a chegar até aqui!

A minha querida irmã – *Laís*, que sempre foi amiga companheira e conselheira. Aquela com quem estou aprendendo a ser forte!

As minhas amigas/irmãs *Cláudia, Franciane, Nelyana, Priscila e Sabrina* por serem, acima de tudo, amigas e por não desistirem de mim, mesmo com os meus “sumiços”. Vocês são “a família que escolhi para mim”, um grande presente de Jeová!

A toda minha *família*, em especial meus *tios* e *primos*, por entenderem meus momentos de inquietações e minhas *constantemente* ausências. Vocês são muito importantes para mim!

Ao meu esposo e grande amor - *Daniel*, pelo amor, paciência e apoio constante em todos os momentos. Você começou a me olhar de longe, se tornou meu amigo, meu companheiro e, aos poucos, foi tomando conta do meu coração e se tornando indispensável a minha vida. A você, meu amor, dedico um agradecimento especial, pelo maravilhoso amigo, companheiro e marido que você é. Amo você!

Aos amigos que fiz, ao longo do caminhar acadêmico, por estarem sempre ao meu lado e me mostrarem que continuar valia a pena. A vocês, devo também essa conquista:

**Maria Paula** e **Marília**, hoje mais do que companheiras, são amigas. Pessoas que considero como minha família!

**Alan**, **André**, **Elaine**, **Ícaro** e **Luka**, pela sabedoria, atenção, companheirismo, sinceridade, otimismo, amizade, carinho e transparência!

A minha orientadora – **Núbia**, por ser mais que uma orientadora. Por acreditar em mim e em meu trabalho, confiando e me dando liberdade. Por me dar a honra, o privilégio, a responsabilidade e o enorme prazer de ser a sua primeira orientanda de mestrado! Por me ensinar a olhar para os bebês e dar um novo sentido a minha vida!

À querida professora - **Léa Stahlschmidt**, por acreditar em mim e me ensinar muito do que eu sei, por me ajudar em todos os momentos de que precisei. Por tornar minha formação significativa!

À professora - **Ilka**, por continuar apostando em mim, e aceitar fazer parte da banca deste trabalho de dissertação. Sua presença continua sendo muito importante para o meu amadurecimento acadêmico!

À professora - **Tacyana**, por se mostrar tão disposta a me ajudar e a contribuir com este trabalho. Muito Obrigada!

A **Maria Rosana** e **Pollyanna**, pelo privilégio da convivência. Por compartilharem comigo tudo o que sabiam sobre ser professora de bebês (me ensinando até mesmo a trocar fraldas)!

Aos **12 bebês** que me encantaram e mudaram o meu modo de ser e pensar o mundo!

A **Karla** e a todos da **Creche Comunitária Ipiranga** por me receberem com tanto carinho!

A todos os que fazem ou que já fizeram parte dos grupos de pesquisa **LEFoPI** (Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância) e **LICEDH** (Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano), por despertarem em mim o interesse

pela Educação Infantil e por toda a contribuição dada, durante a minha trajetória acadêmica. Com especial carinho, a **Rafaela** – que me ajudou a olhar esta pesquisa bem de perto e, a **Luana** e **Tarciele**, que doaram seu tempo para me ajudar com as transcrições. **Alice**, **Marília**, **Maritza**, **Patrícia**, **Tânia**, **Vanessa** e **Viviam** pelo convívio e conforto durante esse processo. A amizade de vocês, com certeza, tornou esse caminho mais ameno e agradável!

Aos amigos e companheiros do **PPGE**, em especial, ao **Getúlio**, **Cidinha** e **Amanda** pelo apoio, durante o curso e oportunidade de crescimento.

Aos amigos que fiz na **UAB – Pedagogia/UFJF**, em especial, **Helton**, **Glaucia**, **Narcélio** e **Rosiane**, pelo companheirismo e compreensão!

Aos amigos da **Escola Municipal Jerônimo Vieira Tavares**, por dividirem comigo tudo o que sabiam, e por me receberem tão bem, em um ano tão especial da minha carreira como professora!

Aos meu **alunos**, por me ensinarem a ensinar! Vocês todos fazem o meu esforço valer a pena!

Ao pequeno – **Lucky**, “por estar sempre no meu pé”. Por me acompanhar nas madrugadas de escrita, por me dar conforto e carinho, sabendo sempre quando eu precisava de companhia. Por ser o meu “cão-amigo”!

Aos **professores da FACED/UFJF**, por aguçarem em mim o desejo de continuar lutando pela Educação!

## RESUMO

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa “Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, destacou a discussão da brincadeira dos/com os bebês no contexto da creche e partiu das seguintes questões: *Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora? E, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche?* Tal discussão é relevante, pois, ao pensarmos nos bebês, no ambiente da Educação Infantil, é preciso atentar para seus interesses específicos, reconhecendo-os como sujeitos em formação, capazes de construir novos significados, a partir de interações estabelecidas com outros, no coletivo da creche. Ao refletirmos nas possibilidades do brincar entre/com os bebês, é preciso concretizar práticas que proporcionem a eles a possibilidade de interagir com o outro e com o mundo ao seu redor, tornando possível a participação ativa em seu processo de formação. Dessa maneira, acreditamos que, a partir das interações entre professoras e bebês, é possível estabelecer, dentro da instituição de Educação Infantil, uma relação de aprendizagem/desenvolvimento pautada na troca de experiências e significados compartilhados. Para esta pesquisa, acompanhamos – durante seis meses - o berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora, observando e dialogando com as professoras, com os objetivos de a) compreender como acontece o brincar, em interação com as educadoras, em uma turma de berçário de uma creche pública, do município de Juiz de Fora e b) analisar a interação entre as educadoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche. Como aporte metodológico, utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que prioriza momentos de discussão, em que pesquisador e sujeito se unem para adequar e/ou ampliar uma determinada prática/realidade, por meio da construção de novos significados. Os instrumentos metodológicos escolhidos, com base na PCCol foram: observação participante, filmagem e entrevista dialógica. O referencial teórico, que deu sustentação à pesquisa foi a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que parte do princípio de que qualquer mudança histórica e material traz significativas transformações na vida do ser humano. É por meio da mudança que o indivíduo se torna transformador e autor de sua própria realidade. Com base nas observações e intervenções feitas no berçário I da referida creche, foi possível construir quatro categorias, que foram elaboradas e analisadas com base nos Núcleos de Significação que são: 1 – “*Brincar junto [...] interagir com eles*”: o papel do professor no brincar; 2 – “*A gente perde tempo lavando mamadeira*”: alguns desafios para o brincar; 3 - “*É fundamental o brincar, desde que nasce*”: o brincar como linguagem e o desenvolvimento dos bebês e; 4 - “*Berçário é lugar de berço*”? A construção do espaço para o brincar. Foi possível, a partir da produção e análise dos dados, compreender que se brinca com os bebês na creche envolvida na pesquisa e que tais brincadeiras parecem ser muito significativas para os bebês. A prerrogativa para isso foi a implicação das professoras em se empenharem para construir uma prática pedagógica, que prioriza o envolvimento deles nas atividades propostas. Assim, o brincar, a partir da interação com as professoras, se tornou o eixo central do planejamento pedagógico, e atividade altamente significativa para a vida dos bebês, para novas descobertas e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Bebê; Professoras; Brincar; Interação; Creche.

## ABSTRACT

This dissertation is a part of the research study entitled, "Language, Knowledge and Teacher Training", from the Post Graduate Studies Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora. It has highlighted the discussion of play with and of babies in the nursery context and it began with the following questions: How does play occur in a public nursery in the city of Juiz de Fora? How does the interaction occur between teachers and babies, in moments of play in the different spaces of the nursery? Such a discussion is relevant, because, when contemplating the babies in the childhood education environment, it is necessary to be attentive to their specific interests, recognizing them as individuals in development, able to construct new meanings from interactions established with others in the collective environment of the nursery. As we reflect on the possibilities of play between / with babies, it is necessary to implement practices that provide them the opportunity to interact with each other and with the world around them, making it possible for active participation in the development process. Thus, we believe that, from the interactions between teachers and babies, it is possible to establish, within the institution of Childhood Education, a relationship of learning / development guided by the exchange of shared experiences and meanings. For this research, we have followed - for six months - a public nursery in the city of Juiz de Fora, observing and conversing with the teachers, with the aim of: a) understanding how the play happens, interacting with teachers, in a nursery class in a public nursery, in the city of Juiz de Fora. b) to analyze the interaction between educators and babies, in moments of play in different spaces of the nursery. As a methodological approach, we used the Critical Research Collaboration (CRC), which prioritizes moments of discussion, where researcher and subject are gathered to adapt and / or expand a practice / reality through the construction of new meanings. The methodological tools chosen based on CRC were: participant observation, video recording and dialogic interview. The theoretical framework, which supported the research was the Socio-Historical-Cultural theory, which assumes that any historical change and materials brings significant changes in human life. It is by changing that the individual becomes transformer and author of his own reality. Based on observations and interventions in the nursery mentioned, it was possible to build four categories, which were prepared and analyzed on the basis of Significance Cores. They are: 1 - "Playing together [...] interact with them": the teacher's role in the playing; 2 - "We waste time washing baby bottles": some challenges for the playing; 3 - "It is essential to play, ever since birth": play as language and the development of babies and; 4 - "Does the nursery feel like home"? The construction of space for playing. It was possible, from the production and analysis of data to understand that you play with the babies in the nursery involved in the research and that such games seem to be very significant for babies. The prerogative for this was the implication of the teachers engage in to build a pedagogical practice that prioritizes their involvement in the activities proposed. Thus, the playing, from the interaction with teachers, became the central axis of educational planning, and a highly significant activity for the life of babies, for new discoveries and learning.

**Keywords:** Baby; Teachers; Playing; Interaction; Day care center.

## Lista de Tabela

<b>Tabela 01</b>	Relação de trabalhos orientados pela professora coordenadora do GP LEFoPI	021
<b>Tabela 02</b>	Total de trabalhos encontrados – período 2004/2013	030
<b>Tabela 03</b>	Dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	032
<b>Tabela 04</b>	Teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	040
<b>Tabela 05</b>	Artigos encontrados no do Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)	044
<b>Tabela 06</b>	Trabalhos publicados nas dez últimas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT07	047
<b>Tabela 07</b>	Trabalhos publicados nas três edições do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, que correspondem ao período pesquisado	049
<b>Tabela 08</b>	Número de crianças por turma	091
<b>Tabela 09</b>	Descrição da equipe de funcionários	091
<b>Tabela 10</b>	Rotina da creche	093
<b>Tabela 11</b>	Informações básicas sobre as Professoras do Berçário I	104
<b>Tabela 12</b>	Descrição dos bebês do berçário I da creche por nome, data de nascimento e idade, no início da pesquisa, agosto de 2014	105

## Lista de Ilustrações

<b>Imagem 1</b>	Fluxograma da pesquisa	026
<b>Gráfico 1</b>	Total de trabalhos encontrados em porcentagem – período 2004 a 2013	031
<b>Imagem 2</b>	Estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural da criança	067
<b>Imagem 3</b>	Esfregando as mãos com tinta, na caixa de papelão	070
<b>Imagem 4</b>	Brincando na caixa de papelão com bolas de plástico	070
<b>Imagem 5</b>	Experimentando os brinquedos	070
<b>Imagem 6</b>	Empurrando a tampa da piscina de bolinhas	070
<b>Imagem 7</b>	Empurrando o carrinho de bonecas	070
<b>Imagem 8</b>	Plástico bolha e tinta	069
<b>Imagem 9</b>	Tapete das sensações	071
<b>Imagem 10</b>	Casinha	071
<b>Imagem 11</b>	Cadeirinha de alimentação	071
<b>Imagem 12</b>	Cesto dos tesouros	072
<b>Imagem 13</b>	Escolhendo brinquedos	072
<b>Imagem 14</b>	Móbiles	072
<b>Imagem 15</b>	Móbiles	072
<b>Imagem 16</b>	Cesto dos tesouros	072
<b>Imagem 17</b>	Hora da História	073
<b>Imagem 18</b>	Brincando com o livro	073
<b>Imagem 19</b>	Brincando com o baú dos brinquedos	073
<b>Imagem 20</b>	Circuito com os móveis.	073
<b>Imagem 21</b>	Brincando com os sapatos	074
<b>Imagem 22</b>	Observando a brincadeira de outro bebê	074
<b>Imagem 23</b>	Brincando com carrinhos	074
<b>Imagem 24</b>	Cantinho dos livros	074
<b>Imagem 25</b>	Circuito com os móveis	074
<b>Imagem 26</b>	Tapete das sensações	075

<b>Imagem 27</b>	Explorando a tinta e o plástico bolha	075
<b>Imagem 28</b>	Explorando o espaço	075
<b>Imagem 29</b>	Brincando com bolinhas de plástico	075
<b>Imagem 30</b>	Explorando o espaço	076
<b>Imagem 31</b>	Pintura	076
<b>Imagem 32</b>	Instrumentos musicais	076
<b>Imagem 33</b>	Teatro de Fantoques	076
<b>Imagem 34</b>	Móviles	077
<b>Imagem 35</b>	Pintura	077
<b>Imagem 36</b>	Catavento	077
<b>Imagem 37</b>	Piscina de bolinhas.	077
<b>Imagem 38</b>	Túnel de plástico	077
<b>Imagem 39</b>	Fachada da Creche	095
<b>Imagem 40</b>	Hall de Entrada/recepção	095
<b>Imagem 41</b>	Banheiro das Crianças	095
<b>Imagem 42</b>	Banheiro dos Adultos	095
<b>Imagem 43</b>	Sala da Coordenação/ administração	096
<b>Imagem 44</b>	Sala de Leitura	096
<b>Imagem 45</b>	Almoxarifado	096
<b>Imagem 46</b>	Sala de Atividades (modelo de sala para as crianças de 02 e 03 anos)	096
<b>Imagem 47</b>	Cozinha	096
<b>Imagem 48</b>	Refeitório	097
<b>Imagem 49</b>	Dispensa	097
<b>Imagem 50</b>	Lavanderia	097
<b>Imagem 51</b>	Solário – Berçário I	098
<b>Imagem 52</b>	Espaço Externo	098
<b>Imagem 53</b>	Azulejo	098
<b>Imagem 54</b>	Higiene e Banho	100
<b>Imagem 55</b>	Letreiro e cerca da porta. Berços e Gangorra	100
<b>Imagem 56</b>	Cantinho dos Brinquedos	100
<b>Imagem 57</b>	Andadores e Baú de Brinquedos	100

<b>Imagem 58</b>	Móviles (confeccionados pelas Professoras)	101
<b>Imagem 59</b>	Tapete das Sensações (confeccionado pelas Professoras)	101
<b>Imagem 60</b>	Cantinho da Leitura (confeccionado pelas Professoras)	101
<b>Imagem 61</b>	Catavento (confeccionado pelas Professoras)	101
<b>Imagem 62</b>	Painel de fotos dos bebês com a família (confeccionado pelas Professoras)	101
<b>Imagem 63</b>	Fotos de Animais coladas pelo chão do berçário (confeccionadas pelas Professoras)	101
<b>Imagem 64</b>	Baú de tesouros – objetos do dia-a-dia (confeccionado pelas Professoras)	102
<b>Imagem 65</b>	Caixa das Formas (confeccionada pelas Professoras e pintada pelos bebês)	102
<b>Imagem 66</b>	Garrafas com líquidos coloridos (confeccionadas pelas Professoras)	102
<b>Imagem 67</b>	Túnel (confeccionado pelas Professoras e pintado pelos bebês)	102
<b>Imagem 68</b>	Quadro demonstrativo do processo de construção dos Núcleos de Significação	112
<b>Imagem 69</b>	Davi mostrando sua conquista ao subir no cesto	130
<b>Imagem 70</b>	Larissa brincando com os livros	144
<b>Imagem 71</b>	Cantinho da leitura	152
<b>Imagem 72</b>	Armário com brinquedos	153
<b>Imagem 73</b>	Karoline Escolhe com o que vai brincar	153
<b>Imagem 74</b>	Móviles	153
<b>Imagem 75</b>	Figuras de animais no chão do berçário	154
<b>Imagem 76</b>	Bebês brincando no tapete das sensações	154
<b>Imagem 77</b>	Bebês brincando em um ambiente modificado	155
<b>Imagem 78</b>	Circuito com bambolês	155
<b>Imagem 79</b>	Circuito com bambolês e plástico bolha	155
<b>Imagem 80</b>	Autonomia dos bebês ao brincar	155
<b>Imagem 81</b>	Professora estimulando o brincar	156

<b>Imagem 82</b>	Bebês desenvolvendo a autonomia	156
<b>Imagem 83</b>	Explorando o ambiente	156
<b>Imagem 84</b>	Conhecendo o plástico bolha	156
<b>Imagem 85</b>	Karoline passando por entre os bambolês levando consigo o andador	157
<b>Imagem 86</b>	Brincando com crianças mais velhas	158
<b>Imagem 87</b>	Brincando na piscina de bolinhas	158
<b>Imagem 88</b>	Empurrando a tampa da piscina de bolinhas	158
<b>Imagem 89</b>	Explorando os brinquedos das crianças mais velhas	158
<b>Imagem 90</b>	Empurrando o carrinho de bonecas	159
<b>Imagem 91</b>	Brincando com bolinhas de plástico.	159
<b>Imagem 92</b>	Atividade com tinta e plástico bolha	160
<b>Imagem 93</b>	Atividade com tinta e plástico bolha	160
<b>Imagem 94</b>	Atividade com tinta e plástico bolha	160
<b>Imagem 95</b>	Atividade com tinta e plástico bolha	160
<b>Imagem 96</b>	Explorando a tinta	161
<b>Imagem 97</b>	Explorando a tinta e o corpo	161

## SUMÁRIO

<b>“Ao brincar com a criança, o adulto está brincando consigo mesmo” Caminhos possíveis para olhar um tema</b>	<b>018</b>
<b>1 - O brincar e os bebês na creche: a construção do objeto de pesquisa</b>	<b>028</b>
Teses e Dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	032
Artigos do Scientific Electronic Library Online (SCIELO)	043
Trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	047
Discussões tecidas nos grupos de pesquisa e publicadas nos Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias	048
O brincar e os bebês na creche: tecendo uma interlocução	051
<b>2- Os bebês brincam? Considerações sobre o brincar em diálogo com a perspectiva sócio-histórico-cultural</b>	<b>054</b>
Os bebês e a brincadeira	058
A inter-relação entre mediação e o brincar dos/com os bebês	066
Os sentidos da brincadeira com os bebês na creche: possibilidades a partir da teoria sócio-histórica-cultural	069
<b>3 - Da escolha metodológica ao dia-a-dia na creche: desafios e aprendizagens</b>	<b>079</b>
A Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCoL	081
O contexto de pesquisa: a creche entre a micro e a macro realidade do município de Juiz de Fora	085
A Creche Comunitária Ipiranga	089
O berçário I	100
As professoras	103
Os bebês	104
As estratégias para a produção de dados e os instrumentos	106

	escolhidos	
	Observação Colaborativa	107
	Entrevista Dialógica	109
	Videogravação	110
	Os caminhos da análise	111
	A construção dos pré-indicadores	113
	Dos pré-indicadores aos indicadores	114
	A construção dos Núcleos de Significação	114
<b>4 -</b>	<b>“Todo brincar é importante”: olhando para os dados</b>	<b>115</b>
	Núcleo de Significação 1: " <i>Brincar junto [...] interagir com eles</i> ": o papel do professor no brincar.	119
	Núcleo de Significação 2: " <i>A gente perde tempo lavando mamadeira</i> ": alguns desafios para o brincar.	130
	Núcleo de Significação 3: " <i>É fundamental o brincar, desde que nasce</i> ": o brincar como linguagem e o desenvolvimento dos bebês.	140
	Núcleo de Significação 4: " <i>Berçário é lugar de berço</i> ": a construção do ambiente para o brincar.	149
	Considerações Parciais	163
<b>5 -</b>	<b>"Eu também aprendi muito com você: um novo começo</b>	<b>165</b>
	<b>Referências</b>	<b>171</b>
	<b>Apêndices</b>	<b>183</b>
	<b>Anexos</b>	<b>190</b>

## **“Ao brincar com a criança, o adulto está brincando consigo mesmo”<sup>1</sup>” Caminhos possíveis para olhar um tema**

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

**(Paulo Freire)**

Escolhi as palavras de Carlos Drummond de Andrade e Paulo Freire porque revelam ou traduzem o meu desejo de discutir a relação entre o brincar, a creche, as interações entre bebês e adultos.

As palavras de Paulo Freire podem ser associadas à condição de professores e professoras para a constituição humana, como provocadores de pensamentos. No caso deste trabalho, suas palavras possibilitam pensar na importância deles e delas, na Educação Infantil e os sentidos de suas ações, quando discutimos a potencialidade do brincar, principal atividade de bebês<sup>2</sup> e crianças. Para Vyotsky (2008), o brincar deve estar no centro do trabalho pedagógico, por se tratar de um modo de expressão e constituição do sujeito no mundo.

Uma ilustração da afirmação de Vyotsky está posta no documentário Tarja Branca (2014), que propõe uma revolução cultural pelo brincar e traz uma defesa inabalada sobre sua necessidade para crianças e adultos, advoga pelo resgate imediato do ser brincante que há em nós. A partir de uma narrativa leve, com depoimentos de professores, psicólogos, artistas, entre outros, o documentário, de maneira quase ingênua, sugere que basta apenas querermos. No entanto, se brincamos menos ou de maneiras diferentes, não nos esqueçamos do processo histórico-cultural ao qual estamos submetidos.

Diante desse cenário, pretendo problematizar as potencialidades do brincar com e para os bebês no contexto da creche. Por isso, parto de duas questões específicas para este estudo:

---

<sup>1</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. Drummond: frente e verso. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento, 1998.

<sup>2</sup> De acordo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação, em 2009, são considerados bebês os sujeitos com idade entre 0 e 18 meses. Sabendo que tal terminologia é muito subjetiva, pois não conseguimos ainda demarcar essa passagem – de bebê para criança, utilizaremos como referência este documento, adotando a terminologia bebê para os sujeitos com até 1 ano e meio de idade.

*1- Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora?*

*2 - E, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche?*

O percurso de minhas inquietações acadêmicas e interesse pelo estudo das crianças e suas infâncias está datado no tempo/espaço e nasce das discussões tecidas no interior do grupo de pesquisa “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância - LEFoPI<sup>3</sup> da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do qual participo, há cerca de sete anos, coordenado pelas professoras doutoras Ilka Schapper Santos e Núbia Schaper Santos. Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de atuar como bolsista de Treinamento Profissional, Iniciação Científica, pesquisadora voluntária e atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade.

Desde 2006, este grupo busca aprimorar o referencial teórico-metodológico na pesquisa crítico-reflexiva, a partir de um convênio estabelecido com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – GP LACE da PUC/SP, coordenado pela professora doutora Fernanda Liberalli, por ocasião do vínculo da professora Ilka Schapper no doutorado daquele Programa de Pós-Graduação.

Em decorrência do crescimento do grupo em número de participantes e volume de pesquisas, foi necessário organizá-lo em três subeixos. O primeiro: Psicanálise, Linguagem e Educação - PSILE é coordenado pela professora doutora Ilka Schapper Santos; o segundo: Linguagem, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH é coordenado pela professora doutora Núbia Schaper Santos; o terceiro: Grupo de Estudos em Ambientes para as Infâncias – GRUPAI é coordenado pela professora doutora Ana Rosa Picanço Moreira Lopes. Atualmente, cada subeixo está se constituindo como um grupo de pesquisa, com registro no Diretório de Grupos do CNPq, compondo o recém-criado Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa com adolescentes e pesquisas – NEEPAC. Nele, participam bolsistas de treinamento profissional, extensão e iniciação científica; mestrando e doutorandos, professoras da rede pública e privada do município de Juiz de Fora; profissionais da Secretaria de

---

<sup>3</sup> Nessa época, o grupo era registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES com o nome “Educação, Formação de Professores e Infância – EFoPI”, criado em 2005, e coordenado pela professora Dra Lea S. Pinto Silva.

Educação; pesquisadores externos e voluntários, perfazendo um total de 36 participantes.

Os grupos têm por interesse aprofundar os estudos sobre a formação de professores e o trabalho docente realizado no interior das Instituições de Educação Infantil. Busca estudar as questões das infâncias materializadas em temáticas como as linguagens, a educação e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas em contexto de aprendizagem coletiva, os ambientes e espaços físicos, as práticas escolares e a argumentação na formação de educadores/professoras. Os trabalhos realizados estão sob o signo da perspectiva histórico-cultural e psicanálise, pautado nos trabalhos de Vygotsky, Bakhtin, Freud, Lacan e colaboradores.

O principal eixo das pesquisas aqui realizadas está alicerçado na formação continuada junto às coordenadoras das vinte e duas creches públicas de Juiz de Fora, que se iniciou em 2007, e se estende aos dias atuais. Os temas são diversificados: a brincadeira de faz de conta; a sexualidade infantil; a rotina; o choro de bebês como linguagem; os ambientes para as infâncias; a transição da assistência para a educação, entre outros, “envolvendo as vivências e saberes que se estabelecem entre as crianças de [0 a 3 anos] e as professoras, por meio de diferentes práticas de linguagem” (MICARELLO; SCHAPPER; CESTARO, 2012, p.1).

A formação continuada se concretiza, a partir de um modo específico de reflexão, a reflexão crítica que, segundo Magalhães (2007, p.152), permite que todos os envolvidos sejam “verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des) construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam a sala de aula”, no nosso caso, a sala de atividades das creches. A reflexão crítica acontece por meio de sessões reflexivas.<sup>4</sup>

Essa experiência me ofereceu a oportunidade de conhecer o funcionamento das creches públicas de Juiz de Fora, bem como profissionais e estudiosos que se interessam pela Educação Infantil. Pude, em conjunto com as demais pesquisadoras do grupo, aprofundar as temáticas discutidas - por meio de leituras embasadas nos autores que subsidiam a investigação, circunscritos à psicologia histórico-cultural. Pude, também, me envolver nas diferentes atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e visualizar

---

<sup>4</sup> Trata-se do principal instrumento de pesquisa para produção de dados utilizado pelo LEFoPI. Na acepção de Magalhães (2004, p. 82), na sessão reflexiva, “os discursos sobre as ações que compõem a reflexão das práticas didáticas são tomados como instrumento para que os agentes relacionem os conceitos espontâneos aos conceitos formais”.

de perto, o trabalho realizado nas referidas instituições. Particpei das discussões tecidas no interior das sessões reflexivas, o que contribuiu muito para a minha formação como Pedagoga e me permitiu problematizar questões importantes referentes a práticas cotidianas na infância e a formação de professores que atuam com os bebês e crianças pequenas.

Nessa busca pelo conhecimento, muitos trabalhos foram e ainda estão sendo desenvolvidos, no interior dos grupos, em nível de graduação, mestrado e doutorado. Como observamos no quadro a seguir, dos 32 trabalhos desenvolvidos, 11 são relacionados ao tema brincar, e acrescidos a esses, temos as teses de doutorado das professoras Léa S. Pinto Silva e Ilka Schapper Santos, fundadora e coordenadora do GP LEFoPI, respectivamente.

Tabela 1: Relação de trabalhos orientados pela professora coordenadora do GP LEFoPI

<b>Professoras</b>	<b>Total de trabalhos orientados</b>	<b>Total de Trabalhos orientados na temática “Brincar”</b>
<b>Ana Rosa P. Moreira</b>	04	00
<b>Ilka Schapper Santos</b>	09	04
<b>Léa S. Pinto Silva</b>	13	05
<b>Núbia Schaper Santos</b>	06	02
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados revelam que o grupo compreende a atividade do brincar como sendo fundamental para a apropriação e significação das atividades sociais, nas quais bebês e crianças estão inseridos. O brincar como ação mediada deve também ser o foco do planejamento pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

A tese de doutorado de Silva (2003) inaugura a discussão sobre o brincar no interior do LEFoPI. Com o tema “*O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*”, o trabalho teve por objetivo perceber a relação entre o discurso dos professores acerca da brincadeira de faz de conta e a imaginação infantil e a prática desses docentes, levando em consideração a sua formação. Com esse trabalho, a professora chega à conclusão que aqueles docentes não tinham um

conhecimento consciente sobre a importância do faz de conta e que, por isso, em suas práticas, tal ação contribuía pouco para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Assim, pode-se perceber que a relação entre saber-fazer naquele grupo estava “intimamente ligada a um espaço que é compartilhado pela sua formação e pela sua prática, dentro de um contexto transpassado por ideologias que alicerçam a proposta pedagógica da escola e as políticas públicas de educação infantil” (SILVA, 2003, p. 8).

A dissertação de Santos (2005) intitulada “*Identidade Negra e a Brincadeira de faz-de-contas: entremeios*” enfatiza a importância da brincadeira na Educação Infantil, utiliza dessa prática para compreender “como ocorre o processo de construção da identidade negra de duas crianças na faixa etária de 06 anos, estudantes de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora” (SANTOS, 2005, p. 6), entendendo que, nessa idade, a criança traz, no faz de conta, aspectos de sua realidade, o que influencia na construção da sua identidade. Tal estudo foi relevante por nos fazer perceber o quanto essa brincadeira cria espaços de identidades múltiplas, sendo de extrema importância que o/a educador/a saiba problematizá-las em suas práticas diárias.

Ainda, focando o faz de conta, Araújo (2008) imprime um tom diferente a essa discussão com a dissertação “*A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?*”. Com esse trabalho, a pesquisadora nos leva a pensar que as “práticas que inserem a brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil [são] uma das formas de se considerar as culturas infantis e entender as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem”. (ARAÚJO, 2008, p. 7). Por isso, investiga o lugar da brincadeira em uma instituição de Educação Infantil, em tempo integral, a partir da visão das crianças, entendendo-as como qualificadas na investigação, por serem o ser brincante. Ao pesquisar com as crianças, Araújo confirmou que, para aquele grupo, o brincar se mostrou muito significativo, e que a brincadeira de faz de conta “é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam” (Ibid, p.7), sendo de extrema importância que discussões com foco nas brincadeiras continuem permeando as práticas educativas, e debatidas nos espaços de formação de professores.

Ao levar a discussão sobre o brincar para o campo da Argumentação, a tese de Schapper (2010) “*O fluxo do significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de professores e educadores*” compreende o brincar como uma linguagem que permitiu desenvolver, dentro do grupo de pesquisa LEFoPI “(inter)relações nos

vários contextos do GP LEFoPI, por meio de intervenções com os educadores das creches públicas municipais, da cidade de Juiz de Fora” (SCHAPPER, 2010, p.16). Por meio de uma análise argumentativa, Schapper (2010) chega à conclusão de que, a partir das diferentes discussões, educadores e pesquisadores tornam protagonistas nas discussões “teórico-práticas sobre o brincar, bem como na ressignificação das práticas que circundam essa atividade” (p. 16). Consegue-se perceber, assim, que os modos de fazer, pensar e agir, no interior da creche, começam a se modificar, atravessando os sentidos e significados discutidos no interior do grupo sobre a temática do brincar.

Ainda em 2010, Oliveira traz o olhar para a brincadeira no contexto hospitalar. Em sua dissertação “*Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da hemofilia*”, buscou compreender, na relação brincar-saúde, como tal atividade acontece no cotidiano das crianças com as referidas doenças. Entendendo que tais doenças não têm cura e demandam cuidados especiais, tentou desvelar como esse brincar pode e deve acontecer nos contextos das doenças, concluindo que, apesar de exigir certos cuidados, tais doenças “não impedem que a criança tenha qualidade de vida e que o brincar, mesmo nas ocasiões mais delicadas, em que os sintomas se agravam, não apenas pode ser exercido e explorado, como contribui para a promoção da saúde” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Já muito interessada pelas discussões sobre a brincadeira, em 2012, defendi em minha monografia de Bacharelado, a importância do brincar como prática social. Com o tema “*Afinal, o que é a creche? Um lugar para brincar e aprender*”, tentei descobrir qual é o papel da creche como instituição educacional, com base em alguns documentos do Ministério da Educação – MEC. O trabalho revelou que os documentos oficiais consideram a criança como um ser de direitos, um ser em constante desenvolvimento e que precisa ser respeitado e valorizado também no ambiente da creche. Tais documentos enfatizam o brincar como atividade central para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, sendo o “meio de que as crianças [...] utilizam para se desenvolverem em todos os aspectos” (CARDOSO, 2012, p. 7). Assim, pude refletir que a creche é um lugar para a brincadeira, “seja ela livre ou direcionada, um lugar onde, brincando, elas se relacionam com o mundo em que vivem, aprendendo e produzindo cultura” (Ibid., p. 7).

Dois anos depois, Nascimento (2014) defende a dissertação intitulada “*A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa*” investigando o significado do brincar para um determinado grupo de educadores, e

como este reverbera na prática educativa. Usando como instrumento metodológico as sessões reflexivas, a pesquisadora chega à conclusão de que alguns significados sobre tal atividade, desenvolvidos durante as sessões, ressignificaram a prática educativa na creche. Percebeu também que, embora algumas ações significativas tenham sido desenvolvidas, “alguns aspectos, como a importância de se considerar o tempo das crianças nas brincadeiras de faz de conta, ainda precisam ser discutidos e refletidos, para que haja uma reconstrução da ação dos educadores em relação ao papel da brincadeira dentro de suas práticas educativas” (NASCIMENTO, 2014, p. 10).

Ainda, nesse ano, Rufato (2014) elaborou o trabalho monográfico da graduação em Pedagogia com o título “*O brincar na Educação Infantil*” e apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição privada de Educação Infantil de Juiz de Fora, que teve por objetivo compreender como é a relação espaço-tempo do brincar nessa etapa de escolarização. Observou em que momentos ou período das atividades a brincadeira está presente. Os resultados mostram que há uma dicotomia entre o brincar e o aprender naquela escola específica, não considerando o brincar como forma de aprendizado.

Dalamura (2014) realizou o Trabalho de Conclusão de Curso com o tema “*A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural nas creches do município de Juiz de Fora*”, em que aborda a brincadeira na creche, a partir da perspectiva histórico-cultural, com base nos diálogos tecidos entre os pesquisadores do LEFoPI e as coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a autora destaca, com base em Vygotsky e outros autores que sustentam a sua teoria, as especificidades e peculiaridades dessa prática com as crianças de 2 e 3 anos que frequentam as creches, destacando as categorias: imaginação, criação, Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação.

O último trabalho defendido no grupo com a temática do brincar é de Tolentino (2015), “*O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural*”, que buscou compreender os processos de mediação entre educador e criança nos momentos da brincadeira, tendo os brinquedos como artefatos. O objetivo da pesquisadora foi refletir sobre o ato de mediar com base na teoria sócio-histórico-cultural em um movimento coletivo e colaborativo, acreditando que o diálogo permite a construção de novos significados “que possibilitarão outras compreensões sobre os fazeres pedagógicos” (TOLENTINO, 2015, p. 7).

Com previsão de defesa para março de 2016, Stigert (2015) está problematizando, em sua dissertação de mestrado “*O processo argumentativo sobre o brincar entre crianças de seis anos e seus professores*”, o lugar que o brincar ocupa na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ampliado, o ensino de nove anos. Busca perceber como as crianças de seis anos argumentam sobre a importância do brincar em uma fase, na qual a atividade se torna menos frequente no cotidiano das escolas.

Diante do exposto, tal temática ainda cabe em nossas discussões, principalmente porque o brincar dos/com os bebês na creche, ainda, não foi problematizado, tanto no interior do GP LEFoPI, quanto em outras publicações, como aponta os dados levantados no próximo capítulo. Por isso, interrogo-me sobre as possibilidades do brincar nas referidas instituições materializadas em algumas indagações: como acontece o brincar dos bebês nas creches? A creche considera a brincadeira como um elemento importante no planejamento pedagógico? As professoras compreendem a importância do brincar? O cotidiano institucional permite a brincadeira entre os bebês e entre as professoras e os bebês? O ambiente é preparado para essa atividade?

O campo da Psicologia em diálogo com a Educação (Vygotsky, Piaget e Wallon) vem apontando para o fato de que os bebês têm interesses específicos, reconhecendo-os, a partir de suas teorias, sujeitos em formação, que têm condições de construir novos significados, a partir das atividades de que participam. Nesse sentido, compreendemos que os professores são pessoas relevantes, quando possibilitam, em seus planejamentos, atividades que permitam aos bebês experiências que levam a explorar, conhecer, agir, e intervir nas atividades, como interlocutores, abrindo caminhos e propondo novas rotas que os levem para diferentes descobertas.

Dessa maneira, professores e bebês, conseguirão estabelecer, dentro da instituição de Educação Infantil, uma relação de parceria, podendo o professor “caminhar de mãos dadas com o bebê, percorrendo suas tramas, apoiando suas iniciativas, curiosidades investigativas, interesses, singularidades e potencialidades sociocomunicativas” (RAMOS, 2012, p. 14). A aprendizagem dos bebês está pautada na troca de experiências e significados<sup>5</sup> partilhados na/da cultura. Ao pensarmos na brincadeira para/com eles, é preciso pensar em práticas que proporcionem aos bebês a

---

<sup>5</sup> De acordo com a PCCoL, abordagem metodológica deste trabalho, os significados são construídos a partir do olhar conjunto de um determinado grupo para um determinado tema.

possibilidade de interagir com o outro e com o mundo ao seu redor, possibilitando-lhes participarem ativamente de seu processo de formação.

Considerando que um trabalho acadêmico necessita de recortes, com o objetivo de responder às inquietações reveladas neste trabalho, pretendo:

- *Compreender como acontece o brincar no berçário I da Creche;*
- *Analisar a interação entre professoras e bebês nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche.*

A imagem a seguir ilustra o processo de construção desta dissertação:

### FLUXOGRAMA DA PESQUISA

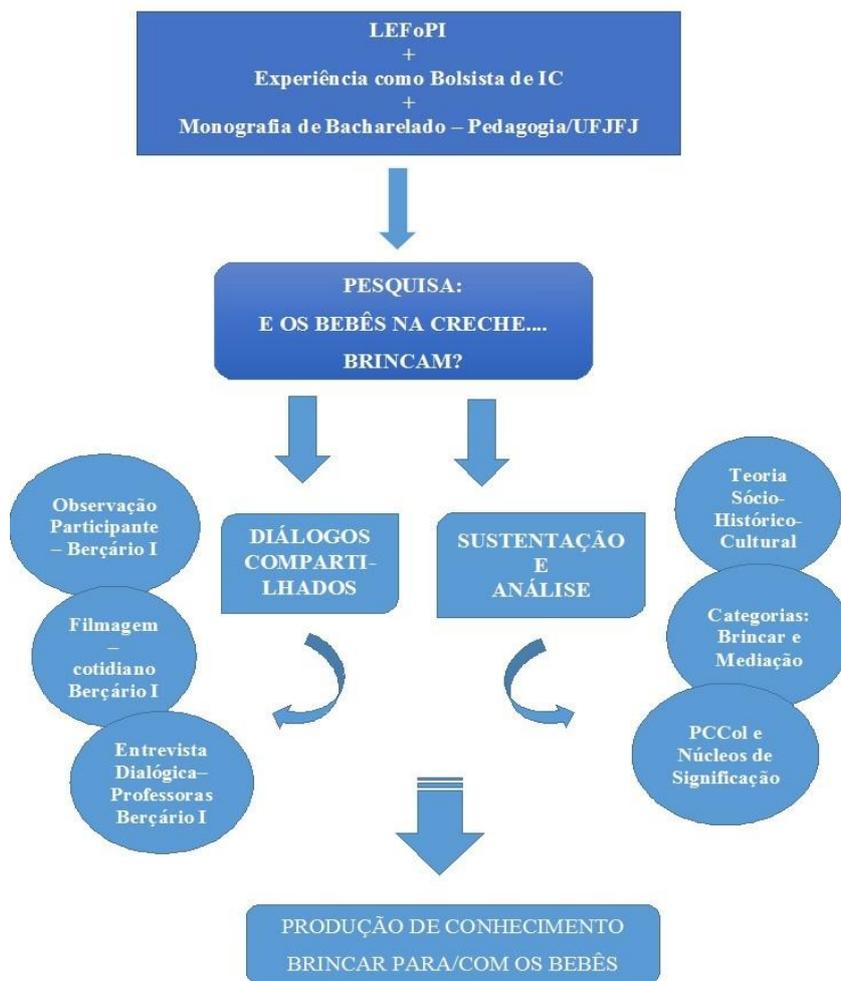


Imagem 1: Fluxograma construído pela autora com base nos trabalhos de Schapper (2010) e Tolentino (2015)

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo: **O brincar e os bebês na creche: a construção do objeto de pesquisa** apresenta um levantamento sobre a temática do brincar dos/com bebês na creche com o objetivo de conhecer os trabalhos já desenvolvidos e, a partir disso, identificar as possíveis lacunas de pesquisas sobre essa temática e justificar a relevância deste.

O segundo capítulo: **Os bebês brincam? Considerações sobre o brincar em diálogo com a perspectiva sócio-histórico-cultural** busca discutir o brincar dos/com os bebês circunscrito a essa orientação teórica, abordando a relação do brincar no ambiente da creche, entendendo o bebê como um sujeito ativo, produtor de cultura e o brincar como linguagem.

O terceiro capítulo: **Da escolha metodológica ao dia a dia na creche: desafios e aprendizagens** retrata o processo de escolha metodológica deste trabalho, bem como os procedimentos de análise dos dados, a partir da pesquisa de campo. Revela, também, o cotidiano da creche pesquisada e seus atores.

O quarto capítulo: **Todo brincar é importante: olhando para os dados**, revela um olhar possível para o brincar dos/com os bebês na creche, a partir dos dados encontrados e sistematizados e da construção dos Núcleos de Significação.

Por fim, traço algumas considerações sobre o que a realização desta pesquisa trouxe de significativo para mim como pesquisadora e, em especial, para a formação de professores, em um espaço de colaboração entre as professoras participantes da pesquisa. Aponto, também, possibilidades de outros estudos sobre o tema, com o desejo de que pesquisas sobre os bebês na creche se fortaleçam e que políticas públicas nesse campo se consolidem.

Acredito que, por meio deste trabalho, seja possível começar a problematizar a importância do brincar dos bebês na creche, reivindicando que se tenha direito a ele, sem qualquer expectativa de que ao brincar bebês e crianças precisem, necessariamente aprender, de maneira didatizada, algum conteúdo. Antes, entendo que o brincar se torna a principal maneira de bebês e crianças aprenderem e se tornarem sujeitos em nossa sociedade.

## O brincar e os bebês na creche: a construção do objeto de pesquisa

# 1

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós...

**Manuel de Barros**

A materialização de uma questão de pesquisa se constrói gradativamente. Como já revelado, o tema da dissertação se materializou, a partir de minha inserção no grupo de pesquisa LEFoPI. O desejo de discutir o brincar advém de minhas interrogações do trabalho final de graduação. Meu interesse em estudar os bebês surge da interlocução com o GP LICeDH e da interlocução com os seus participantes. Pude observar que os trabalhos ali desenvolvidos caminhavam na direção de conhecer o desenvolvimento dos bebês, a formação de professores e professoras, para atuarem com essa faixa etária e na perspectiva de dar visibilidade às linguagens e modos próprios de expressão dos bebês.<sup>6</sup>

Com base nas leituras e nas questões fomentadas entre os participantes da pesquisa<sup>7</sup>, meu olhar se voltou para uma faixa etária, em que, ainda, encontramos poucos estudos e leituras, os bebês. Percebemos que há, no Brasil, vários estudos sobre as crianças pequenas, mas poucos voltados, especificamente para os bebês, o que leva muitos educadores e professoras a desconhecem as especificidades dessa faixa etária que é tão rica e responsável por parte significativa do desenvolvimento infantil.

---

<sup>6</sup>O grupo de pesquisa LICEDH realizou três projetos nessa direção: 1) Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches públicas do município de Juiz de Fora; 2) A pesquisa sobre/com bebês no Brasil: diálogos entre Psicologia e Educação; 3) O choro dos bebês como possibilidade de formação dos professores nas creches. Além disso, o LICEDH vem desenvolvendo o Programa de Institucional de Iniciação à Docência – PIBID em duas creches do município de Juiz de Fora. Atualmente, o grupo desenvolve duas pesquisas, a saber: 1) Por onde andam os bebês e crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas IFES mineiras; 2) O Perfil dos professores que atuam em creches e escolas de educação infantil públicas do município de Juiz de Fora/MG.

<sup>7</sup> O grupo de pesquisa é constituído por mulheres.

Gotlieb (2009) reforça a ideia da invisibilidade dos bebês na produção de conhecimento antropológico quando destaca seis razões para a falta de estudos e pesquisas na área:

as memórias e o status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vaziar através de vários orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade

É possível pensar, por analogia ao campo da Educação, que os bebês ainda não foram incorporados, de forma satisfatória, nos estudos e pesquisas. Por isso, Silva e Pantoni (2009, p. 08) afirmam que:

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária [0 a 3 anos de idade]. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais.

A partir desse olhar e, com o objetivo de conhecer os estudos envolvendo os bebês, na interface com o campo da educação, se fez necessária uma busca por estudos e produções que problematizam situações de brincadeira com os bebês que frequentam creches. Para isso, traçamos o que habitualmente denominamos de *Levantamento Bibliográfico*.

Muito utilizado em pesquisas realizadas nos últimos anos, tal levantamento tem como objetivo ajudar a mapear um conjunto de estudos, pesquisas e/ou produções acadêmicas realizadas sobre um determinado tema. Tal mapeamento, por ser de caráter altamente descritivo, facilita a percepção e o entendimento da totalidade e das particularidades de trabalhos e estudos desenvolvidos sobre o tema, e também nos dá um parâmetro quantitativo das produções, auxiliando o pesquisador sobre as demandas e lacunas ainda existentes sobre um determinado tema de estudo (FERREIRA, 2002).

Motivada pelo interesse de conhecer mais sobre as pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o brincar dos/com os bebês que frequentam as turmas de berçário das creches, considerei importante realizar uma busca, consultando as Teses e Dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos dez últimos anos (2004 a 2013), os artigos publicados no Scientific Electronic Library Online (SCIELO), os trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e os trabalhos publicados no único evento nacional que visa reunir grupos de pesquisa, que estudam crianças e infâncias, o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI).<sup>8</sup> As palavras-chave utilizadas para a busca foram: *bebê, brincadeira/brincar e creche*.

Como já mencionado, embora existam muitas pesquisas com foco na primeira infância (0 a 3 anos), nos últimos dez anos, são poucas as que tratam especificamente da brincadeira com os bebês, como podemos perceber no quadro a seguir.

Tabela 2: Total de trabalhos encontrados – período 2004 a 2013

Ano	Total de trabalhos encontrados				Total de trabalhos que versam sobre o Brincar com os Bebês			
	BDTD	SCIELO	ANPEd	GRUPECI	BDTD	SCIELO	ANPEd	GRUPECI
2013	02	05	24	-	-	00	00	-
2012	40	14	23	191	-	01	00	04
2011	38	18	15	-	03	00	01	-
2010	78	21	16	144	02	01	00	01
2009	58	18	24	-	01	01	00	-
2008	58	14	21	138	01	00	01	01
2007	61	07	23	-	-	00	00	-
2006	44	16	22	-	03	00	00	-
2005	35	08	28	-	-	00	00	-
2004	02	12	15	-	-	01	00	-
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>133</b>	<b>211</b>	<b>473</b>	<b>10</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>06</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>8</sup> Merece destaque o fato de que o GRUPECI foi idealizado, a partir do desejo de dois professores: professora doutora Léa. S. Pinto Silva (UFJF) e professor doutor Jader Janer Lopes (UFJF), em 2008. O GRUPECI, evento bienal, encontra-se em sua quarta edição.

Gráfico 1: Total de trabalhos encontrados em porcentagem – período 2004 a 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Interpretando as tabelas, percebemos que apenas 2,4% das teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 3% dos artigos publicados no Scientific Electronic Library Online (SCIELO); 0,94% dos trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e 1,3% dos trabalhos publicados nas três edições do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias são destinadas a faixa etária dos bebês, ou seja, apenas **1,8%** de toda a produção aqui destacada trabalha com a especificidade da brincadeira para a faixa etária dos bebês que frequentam os berçários, 0 a 23 meses.

Com base nesse breve levantamento cabe detalhar e relacionar os trabalhos encontrados e suas contribuições para o tema que pretendo desenvolver. Além disso, cabe também destacar a contribuição da dissertação naquilo que a diferencia dos trabalhos encontrados neste levantamento.

## Teses e Dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

É importante destacar que, ao fazer a pesquisa na BDTD,<sup>9</sup> foram encontrados – com as palavras-chave selecionadas, 500 trabalhos, porém desses, apenas 416 estavam disponíveis para visualização – sendo 89 teses e 327 dissertações. Analisando os trabalhos disponíveis, pude perceber que a temática *bebê* é estudada, em diferentes áreas do conhecimento, com focos especiais para alimentação, saúde e desenvolvimento. Já a temática *brincar*, embora muito pesquisada, na área da educação e da psicologia, como sendo fundamental ao desenvolvimento das crianças, ainda encontramos poucos estudos focando tal atividade com os bebês.

Das 327 dissertações encontradas, conforme a tabela a seguir, destaco 06, que focalizam, de alguma maneira, a brincadeira com os bebês.

Tabela 3: Dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Biblioteca que une e arquivava as informações de teses e dissertações disponibilizadas pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, em meio eletrônico.

<sup>10</sup> Dissertações disponíveis pelo endereço eletrônico: <<http://bdtd.ibict.br/>> . Acesso em: 13 mai. 2015.

Área de Conhecimento	Ano de publicação da Dissertação									
	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Agronomia	-	-	-	-	-	02	02	-	-	-
Antropologia Social	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Arte	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-
Arte e Cultura Visual	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Arte, Educação e História da Cultura	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-
Artes Cênicas	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Artes Visuais	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
Biologia Animal	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Ciência Animal	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-
Ciência do Comportamento	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Ciência do Movimento Humano	-	-	-	01	02	03	-	-	01	-
Ciência e Tecnologia de Alimentos	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Ciência Veterinária	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-
Ciências	-	01	01	-	-	-	01	-	-	-
Ciências da Linguagem	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-
Ciências da Religião	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-
Ciências da Saúde	-	01	01	01	01	01	-	-	-	-
Ciências e Matemática	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-

<b>Ciências Sociais</b>	-	-	01	02	-	-	-	02	-	-
<b>Comunicação e Semiótica</b>	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
<b>Comunicação Social</b>	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-
<b>Cuidado em Saúde</b>	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Cultura Visual</b>	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
<b>Distúrbios da Comunicação Humana</b>	-	01	-	02	-	-	-	-	-	-
<b>Distúrbios do Desenvolvimento</b>	-	-	-	03	-	-	-	02	-	-
<b>Economia Doméstica</b>	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
<b>Educação</b>	-	12	11	21	12	16	19	13	12	-
<b>Educação Ambiental</b>	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-
<b>Educação Brasileira</b>	-	-	01	01	-	-	-	01	-	-
<b>Educação e Saúde na Infância e Adolescência</b>	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
<b>Educação em Saúde</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
<b>Educação Especial</b>	-	-	01	-	02	02	01	01	01	-
<b>Educação Física</b>	-	02	01	-	-	01	-	-	-	-
<b>Educação, Arte e História da Cultura</b>	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
<b>Enfermagem</b>	-	01	-	-	-	01	02	-	01	-
<b>Enfermagem em Saúde Pública</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Enfermagem Pediátrica</b>	-	-	01	-	-	-	01	02	-	-
<b>Engenharia Civil</b>	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Ensino de Ciências Exatas</b>	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-

Família na Sociedade Contemporânea	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
Fonoaudiologia	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Geografia	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-
Gestão do Patrimônio Cultural	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
História Social	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Imunologia e Parasitologia Aplicadas	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Letras	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-
Letras e Ciências Humanas	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Letras e Linguística	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-
Medicina	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
Medicina Preventiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Medicina Social	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
Nutrição	-	-	-	-	-	-	01	01	02	-
Nutrição e Produção Animal	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-
Nutrição Humana Aplicada	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Odontologia	-	-	-	-	-	01	01	01	-	-
Odontopediatria	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Parasitologia	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-

Pedagogia do Movimento Humano	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Pediatria	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Política Pública e Formação Humana	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Processos de Criação Musical	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Produção Animal	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Psicobiologia	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Psicologia	-	02	02	05	08	06	06	02	05	-
Psicologia Aplicada	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
Psicologia Clínica	-	-	-	02	01	-	01	02	01	-
Psicologia Cognitiva	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Psicologia da Educação	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-
Psicologia da Saúde	-	-	-	01	01	-	-	-	01	-
Psicologia do Desenvolvimento	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	-	01	-	01	02	-	-	-	-	-
Psicologia Experimental	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-
Psicologia Social	-	-	01	01	-	-	-	01	-	-
Psicologia Social e Institucional	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-
Química	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-
Saúde Coletiva	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Saúde da Criança e do	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-

<b>Adolescente</b>										
<b>Saúde Materno Infantil</b>	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
<b>Saúde Pública</b>	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
<b>Teatro</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
<b>Tecnologias da Inteligência e Design Digital</b>	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
<b>Teologia</b>	-	-	-	01	01	-	01	-	-	-
<b>Terapia Ocupacional</b>	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
<b>Zootecnia</b>	-	01	-	02	02	-	02	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>00</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>56</b>	<b>42</b>	<b>51</b>	<b>53</b>	<b>38</b>	<b>31</b>	<b>02</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Bressani (2006) discute, em sua dissertação “*A comunicação na interação entre bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida*”, a interação verbal e não verbal dos bebês com suas professoras, chegando à conclusão de que a capacidade comunicativa dos bebês vem muito antes da linguagem, pois eles se comunicam, por meio de expressões corporais; por isso, segundo a autora, é de suma importância que o educador esteja atento a essas expressões e promova atividades lúdicas, que permitam aos bebês desenvolver suas potencialidades físicas, emocionais e cognitivas. Ao interagir com o outro e com o ambiente, a autora acredita que o bebê começa a significar o ambiente, facilitando a expressão e, posteriormente, o desenvolvimento da linguagem.

Camera (2006), com o trabalho “*Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*”, busca descobrir como os bebês constroem suas preferências e quais mecanismos utilizam para se comunicar. Durante a pesquisa o autor evidenciou que é, durante as brincadeiras, que ocorre o maior contato entre bebês – as disputas, movimentações espontâneas, trocas e aproximações corporais. Sendo assim, quanto mais os bebês se aproximavam, mais intensas eram as expressões e as trocas. Eles passavam a prestar atenção uns aos outros e se comunicavam pelo olhar, pelo sorriso, pelo uso de um artefato (não necessariamente um brinquedo) e, posteriormente, pela aquisição da linguagem. O autor chega à conclusão de que o brinquedo, o espaço, e

o professor foram fundamentais como mediadores dessas interações, “facilitadores da construção da identidade de cada bebê e de uma realidade social compartilhada nesse contexto educativo” (CAMERA, 2006, p. 10).

Compreendendo que a criança constrói significados, a partir do contato com o outro, Ramos (2006), com a dissertação “*Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?*”, investiga as interações das crianças com seus pares e com as professoras, buscando perceber as implicações no desenvolvimento da linguagem infantil. No contexto da pesquisa, a autora conseguiu perceber, nas brincadeiras, um espaço rico de interação entre criança-criança e criança-educadora, onde habilidades comunicativas importantes eram construídas. Durante a brincadeira, as crianças se comunicavam, de forma não verbal, sobre os rumos daquela atividade. A imitação também se mostra importante nesse processo, em que as crianças imitam para sinalizar um desejo – como uma forma de expressão. Por fim, a autora percebeu que as brincadeiras coordenadas instigam a interação social entre pares e que a imitação advinda dessas atividades possibilitam as crianças, além de compartilhar significados, expressar se estão compreendendo a atividade. Assim, a interação criança-criança propicia, segundo a autora, “um espaço promotor do conhecimento que conduz à representação e à linguagem e fortalece a ideia de que a criança bem pequena é uma interlocutora ativa com os recursos de que dispõe e protagonista de seu desenvolvimento (RAMOS, 2006, p. 17).

Casanova (2011), com o trabalho “*O que as crianças pequenas fazem na creche?: as famílias respondem*”, objetiva descobrir o que os pais pensam sobre as atividades que são desenvolvidas com os bebês na creche. O resultado da pesquisa mostra que, para as famílias, a creche é o lugar onde os pais deixam os filhos para trabalhar, isso porque eles se interessam mais por saber o que o filho comeu e se comeu, quanto dormiu e se dormiu, se passou bem o dia, do que em saber quais atividades foram desenvolvidas com ele durante o dia. Quanto ao brincar e as demais atividades, as famílias definem como distração, mesmo percebendo que elas aprendem e se desenvolvem no período em que frequentam a creche. Assim, a autora conclui que “as famílias conseguem definir o que as crianças fazem na creche, mas não conseguem definir o porquê ou como fazem tais atividades” (CASANOVA, 2011, p. 6).

Problematizando o espaço na Educação Infantil, a dissertação “*Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*” (GOBATTO, 2011) traz como problematização

como o transitar desses bebês pelos diferentes espaços pode ou não intervir no fazer pedagógico. O estudo apontou que quando se planeja atividades com os bebês, envolvendo os diferentes espaços da instituição, se propicia a eles novas possibilidades de vivências, de criação conjunta e coletiva, a partir das diferentes descobertas. Assim, a aprendizagem dos bebês se torna privilegiada, quando o fazer pedagógico não se pauta em usar como espaço apenas o berçário, uma vez que ao transitar pela instituição, eles terão contato com diferentes espaços, pessoas e objetos, fazendo diferentes descobertas.

Por fim, Guimarães (2011) busca discutir com o trabalho *“Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas, com o objeto livro numa turma de berçário”* como bebês e crianças pequenas interagem com o livro. Durante o estudo, fica claro o “protagonismo ativo e reflexivo dos pequenos” (GUIMARÃES, 2011, p. 08) ao escolherem e explorarem os livros, brincando e interagindo com outros, por meio desse artefato. Morder, rasgar, dobrar, arrastar, lambe e passar as páginas foram alguns modos dos bebês e crianças se apropriarem desse instrumento. Foi possível perceber, também, registros de memória nos bebês, à medida que se lhes contavam histórias repetidas, memória essa expressa pelo movimento, balbucios e pela fala. Com o tempo, bebês e crianças construíram modos próprios de lidar e de interagir com o livro e com a história, chegando a autora a compreender que não basta ter livros, é preciso que eles tenham acesso livre ao livro e que esse acesso seja mediado pelo professor, em determinados momentos, para que, de fato, produzam experiências significativas que “potencializem o desejo e as formas de uso do livro” (Ibid., p. 8), produzindo, na interação professor-criança, “uma nova cultura de uso do livro”(Ibid., p. 8).

Já as teses encontradas foram 89, conforme tabela a seguir, porém, apenas 04, discutindo a temática da brincadeira com os bebês.

Tabela 4: Teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>11</sup>

Área de Conhecimento	Ano de publicação da Tese									
	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Arquitetura	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
Artes Cênicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciência do Movimento Humano	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-
Ciências	-	01	-	02	-	-	-	-	-	-
Ciências da Comunicação	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-
Ciências Sociais	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-
Educação	02	01	06	05	03	01	06	01	01	-
Educação Brasileira	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Educação Especial	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-
Engenharia Agrícola	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-
Letras	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
Linguística	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-
Medicina	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-
Medicina Tropical	-	-	-	02	02	-	-	-	-	-
Microbiologia Agrícola e do Ambiente	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-

<sup>11</sup> Teses disponíveis pelo endereço eletrônico: <<http://bdtd.ibict.br/>> . Acesso em: 13 mai. 2015.

Música	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Nutrição	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Pediatria	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-
Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-
Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Psicobiologia	-	01	-	-	-	-	-	-	01	-
Psicologia	-	-	02	02	01	03	01	-	-	-
Psicologia Clínica	-	-	01	-	01	-	-	01	-	-
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-
Psicologia Social	-	03	-	02	-	01	-	-	-	-
Psicologia Social e do Desenvolvimento Humano	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Saúde	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
Saúde Pública	-	01	-	01	-	-	-	01	01	-
Sociologia	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
Zootecnia	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-
<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>06</b>	<b>04</b>	<b>00</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira tese que se dedica aos bebês é a de Daniela Guimarães (2008), “*Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*” que busca compreender, em uma pesquisa etnográfica, como se dá as relações entre criança-adulto e criança-criança em uma turma de berçário. A pesquisa mostra que, embora, muitas vezes, as crianças

sejam guiadas pelo adulto, elas também têm estratégias para descobrir e inventar novos modos de relação com seus pares e com os adultos. Assim, em suas atividades, os bebês usam os berços e as cadeiras de amamentação como esconderijos e obstáculos e, os artefatos do berçário como elementos para brincar e interagir, descobrindo o mundo ao seu redor e se desenvolvendo em conjunto com seus pares.

Lira (2009), com a tese *“Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares”* problematiza o surgimento do papel educativo dos jogos e brincadeiras na educação das crianças pequenas. A partir de uma investigação histórica e documental, a autora percebeu que, historicamente, educadores e psicólogos vêm reconhecendo o lúdico como um instrumento importante para a aprendizagem. Desse modo, dependendo da forma como a brincadeira é potencializada pelo adulto, as práticas ligadas a ela, à “medida que são ligadas à aprendizagem, podem cumprir a função de confirmar a criatividade, evitar desestabilizações, construir subjetividades, governar os pequenos” (LIRA, 2009, p. 7) ou o contrário. Assim, o brincar, “como produto social e histórico, pode produzir o que nós somos e construir o ser social e cultural de uma maneira complexa e determinada” (Ibid., p.7).

A tese de Assis (2010) *“Desenvolvimento cultural da criança na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural”* objetiva discutir o desenvolvimento da criança, durante toda a educação infantil, com base na teoria histórico-cultural, entendendo que tanto a escola quanto a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças. Porém, com a investigação, a autora percebeu que as práticas realizadas, durante a educação infantil, muitas vezes, focam em preparar a criança para o ensino fundamental, tolindo algumas experiências infantis. Nesse contexto, a autora percebe que, embora a brincadeira seja muito valorizada pela criança, os professores a consideram como “um recurso de aprendizagem de conteúdos escolares ou simplesmente uma forma de ocupar o tempo livre da criança” (ASSIS, 2010, p. 7). Assim, os recursos mais utilizados pelos professores para as brincadeiras são os jogos educativos e a TV, empobrecendo o desenvolvimento cultural das crianças pequenas. Nesse sentido, a autora entende que cabe à instituição fazer com que as crianças tenham experiências “cada vez mais sofisticadas para que todas as crianças realizem apropriações e objetivações que resultem em seu crescente e contínuo desenvolvimento cultural com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Ibid., p. 8).

Já Ramos (2010) continua seus estudos, agora, com a tese “*A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*”, investigando as interações criança-criança e criança-adulto, bem como a influência do ambiente pedagógico nas aquisições socioafetivas e cognitivas da criança. A autora percebeu que as crianças buscam pelas experiências e pelas descobertas, quando manipulam os objetos, exploram o mobiliário do berçário e escolhem diferentes espaços para brincarem. Dessa maneira, a autora acredita que o trabalho pedagógico deve ser pautado em ações educativas relevantes e significativas, que aumentem as “possibilidades expressivas da criança e oportunizem brincadeiras entre pares, exercícios de autonomia, construção de conhecimentos e partilha de significados, circunscrevendo, portanto, um espaço social de experiências favoráveis à formação de vínculos e coconstruções” (RAMOS, 2010, p. 9).

### **Artigos do Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)**

Ao fazer a pesquisa no SCIELO,<sup>12</sup> pude perceber que muitos artigos foram publicados no período destacado, porém, a maior parte das produções, seja na área da Educação ou em outras áreas, reporta diretamente às crianças na faixa etária de quatro a doze anos de idade.

Por meio da tabela a seguir, podemos perceber que, com as palavras-chave escolhidas, 121 trabalhos foram encontrados, sendo que a maioria deles está na área de Psicologia, que foi pioneira junto com a Medicina nos estudos sobre desenvolvimento infantil. De todo modo, os dados confirmam a necessidade de se debruçar em estudos sobre o tema, especialmente em diálogo com a área da Educação. Mais preocupante ainda é perceber que desse total de trabalhos, apenas 08 tratam especificamente sobre alguma singularidade direcionada aos bebês, que frequentam as creches e desses, apenas 04 focam na questão da brincadeira com os bebês.

---

<sup>12</sup> Biblioteca eletrônica que, desde 2002, conta com a ajuda da CAPES para compilar um grande número de artigos publicados, em periódicos brasileiros qualificados.

Tabela 5: Artigos encontrados no Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)<sup>13</sup>

Periódicos	Ano de publicação									
	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Ágora	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
Cadernos de Pesquisa	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-
Ciência e Saúde Coletiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Educação e Pesquisa	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
Educação em Revista	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-
Educar em Revista	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-
Esc Anna Nery Rev Enferm.	-	-	-	03	02	01	-	-	02	-
Estudos de Psicologia	-	-	02	02	01	03	-	-	-	04
Fractal, Rev. Psicologia	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interface - Comunic., Saúde, Educ.	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Lua Nova, São Paulo	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Paideia	-	-	03	-	-	01	-	02	-	-
Pró-Fono Revista de Atualização Científica	-	-	-	01	01	02	01	-	-	-
Pró-Posições	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-
Psic. Clin., Rio de Janeiro	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-

<sup>13</sup> Artigos disponíveis pelo endereço eletrônico: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Psicologia em Estudo	-	-	-	05	01	-	-	03	02	-
Psicologia USP	-	-	01	-	05	-	-	-	-	-
Psicologia, Ciê. e Profissão	-	-	01	01	-	-	-	-	-	01
Psicologia: Reflexão e Crítica	-	02	02	02	01	04	01	03	-	02
Psicologia: Teoria e Pesquisa	-	03	-	-	01	01	01	02	-	03
RevBrasEducFís Esporte, (São Paulo)	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rev. Brasileira de Enfermagem	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Rev. Paul Pediatría	-	-	01	-	01	-	01	-	-	-
Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia	-	-	03	03	-	-	-	-	-	-
Rev. Bras. Ed. Especial	01	-	-	-	-	-	-	04	-	-
Rev. Brasileira de Educação	-	-	-	-	-	-	-	02	01	-
Rev. Brasileira de Fisioterapia	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Rev. CEFAC	-	04	02	01	01	01	-	-	-	-
Rev. Latinoam. Psicopat. Fund	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Revista do Dep. Psicologia – UFF	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-
Rev. Psiquiatria – Rio Grande do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Trab. Ling. Aplic., Campinas	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-

<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>07</b>	<b>16</b>	<b>08</b>	<b>12</b>
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro texto “*Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses*” (MENDES; MOURA, 2004) contempla a ideia de que a brincadeira como linguagem assume um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, em especial nos bebês, quando se considera a participação da mãe nessas atividades. Entendendo a brincadeira como um espaço de trocas e interações, as autoras discutem que ao brincar com a mãe, primeira referência dos bebês, o desenvolvimento emocional e sociocognitivo se potencializa de maneira significativa. O estudo apontou que o envolvimento materno promove uma sensação de segurança que, na faixa etária estudada – 0 a 24 meses, é fundamental para que eles possam explorar o mundo e, assim, desenvolver suas linguagens por meio do brincar.

O segundo “*Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil*” (AGUIAR; PEDROSA, 2009) apresenta, por meio da análise de videogravação, os espaços que os bebês elegeram para se orientarem e localizarem espacialmente. As autoras destacam, por exemplo, que o ato de empurrar, puxar, ou trocar os móveis de lugar nos momentos de brincadeiras das crianças participantes indicam a motivação em experimentar, em conhecer e, em tornar real e significativo aquele local. Dessa maneira, o espaço, quando livre para os bebês explorarem, dá a eles a oportunidade de adquirir, também, noções espaciais, percebendo o que cabe e o que não cabe, o que está alto e o que está baixo, o que podem subir e o que podem passar por baixo, entre outras descobertas. Tal exploração dá significado aos gestos e garante um desenvolvimento significativo aos bebês.

O texto publicado em 2010, intitulado “*Processos Interativos de Bebês em Creche*” (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2010), busca perceber que, embora cada um à sua maneira e a seu tempo, os bebês interagem entre si, e tais interações são significativas para eles. Ao olhar, apontar, se arrastar, ou disputar um brinquedo, eles começam a usar recursos comunicativos e a despertar nos outros sentimentos como: curiosidade, raiva e empatia, sentimentos esses que trazem, tanto uma significação individual, quanto coletiva e os motivam a buscar o novo, o diferente, o não habitual, acarretando em aprendizagem e desenvolvimento.

Finalizando a pesquisa no SCIELO, Amorim (2012), apresenta a discussão da brincadeira como uma forma de linguagem, com o texto *Processos de Significação no*

*Primeiro Ano de Vida*, mostrando como os bebês significam por meios de ações como: irritação, pedir/tomar objeto, estender braços, abrir e girar a palma da mão. Tais gestos apontam para um reconhecimento, de si, do corpo e do local, que vão por meio de signos, dando aos bebês sentidos e significados para as coisas ao seu redor.

### **Trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**

A pesquisa dos trabalhos publicados na ANPEd foi realizada, também, nos últimos anos, apenas no GT07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, e por ser um campo mais restrito de investigação, com 211 trabalhos publicados, como nos mostra a tabela a seguir, os trabalhos referentes às pesquisas com bebês foram ainda menos numerosos.

Tabela 6: Trabalhos publicados nas dez últimas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – GT07

<b>Ano de Referência</b>	<b>Trabalhos publicados no GT07 – ANPEd</b>
2013	24
2012	23
2011	15
2010	16
2009	24
2008	21
2007	23
2006	22
2005	28
2004	15
<b>TOTAL</b>	<b>211</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos destacar 09 trabalhos que trilham a faixa etária de interesse dessa pesquisa, os bebês, e apenas 02 tocam na questão da brincadeira.

O trabalho “*No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*”, escrito por (GUIMARÃES, 2008), tece uma interessante discussão acerca das práticas de cuidado com os bebês na creche e o olhar do educador para esse bebê, mostrando, através da pesquisa de campo e da teoria do “cuidado de si”, de Michel Foucault, como as ações e as emoções podem propiciar ao educador e aos bebês momentos de interação, por meio do olhar, da imitação, da troca de objetos e brincadeiras, ressaltando a importância do contato entre criança-criança e criança-educador.

Já o texto, “*Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em lugar para os bebês*” (SIMIANO; VASQUES, 2011) ressalta o caminho percorrido até que a creche se torne um lugar para os bebês. Um lugar que eles podem explorar, brincar, conviver com outros e significar as ações desenvolvidas. Um espaço para além da geografia, “um lugar de encontros e narrativas” (Ibid., p. 2) entre os bebês.

### **Discussões tecidas nos grupos de pesquisa e publicadas nos Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**

O GRUPECI foi criado em 2008, tornando possível o fortalecimento e a interlocução entre grupos de pesquisa, em relação a avanços, nos aspectos teóricos e metodológicos sobre temas, que circunscrevem o campo de estudos sobre infâncias e crianças. Entretanto, embora se note uma maior participação desses grupos no evento e, com isso, uma diversidade maior de trabalhos que problematizam essas infâncias, percebemos, ainda, um longo caminho a trilhar nos estudos com/sobre os bebês, pois ainda que em número tenham aumentado, eles ainda representam 5,07% de toda a produção destacada, nas três edições desse evento, que correspondem ao período desta pesquisa (2004 a 2013). Ainda assim, ressaltamos a qualidade de 06 estudos, que destacam a brincadeira com os bebês, entre os 24 trabalhos que focam alguma especificidade da faixa etária.

Tabela 7: Trabalhos publicados nas três edições do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, que correspondem ao período pesquisado.

Ano de Referência	Trabalhos publicados no GRUPECI
2012	191
2010	144
2008	138
<b>TOTAL</b>	<b>473</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro texto “*A brincadeira no desenvolvimento infantil*” (IZA; MELLO; CAMPOS), publicado em 2008, versa sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e bebês, desde o nascimento, pois discute o brincar como sendo a linguagem, por meio da qual eles aprendem a se comunicar e a estabelecer relações sociais. A brincadeira vai dando significado aos objetos e pessoas, pois ao manipular objetos, descobrir novas coisas e perceber as regras sociais vão significando a sociedade a qual pertencem, nela inserindo-se. Quando a criança/bebê brinca, sua memória é ativada e seus conhecimentos ampliados, assim, brincando em interação com o outro e com os objetos, vão se desenvolvendo cognitiva, psicológica e socialmente.

Em 2010, o texto “*O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola*” (QUINTEIRO; CARVALHO) destaca, a partir do referencial sócio-histórico, a importância do professor perceber a brincadeira como uma construção histórica e social e a crianças/bebê como protagonista dessa atividade, pois somente assim será possível a construção de práticas, que permitam desenvolver-se sócio-cognitivamente. Assim, o principal desafio do professor de crianças e bebês de 0 a 5 anos é conseguir problematizar as diferentes infâncias e, assim, desenvolver práticas cotidianas que potencializem, ampliem e complexifiquem, por meio de experiências diferenciadas, a visão de mundo e sociedade desses sujeitos.

Ainda, com foco na concepção, segundo a qual o professor de crianças pequenas precisa conhecer as potencialidade do brincar, o texto “*O significado do brincar na infância no discurso de professoras da educação infantil*” (SANTOS; BRANDÃO, 2012) versa sobre a importância de se perceber o espaço da escola como uma instituição social que, desde a educação dos bebês, precisa compreender o significado da infância e

do brincar para aquela sociedade envolvida. Uma visão sobre o papel do brincar precisa ser construída em uma tríade - escola, família, sociedade – onde o brincar como linguagem vai esbarrar nas interações com o outro e com o meio, influenciando diretamente o desenvolvimento dos bebês e crianças. Dessa maneira, o grupo de pesquisa no qual o trabalho se desenvolveu, entende que o brincar não pode ter ou ser um fim (finalidade) e sim precisa ser o meio pelo qual simplesmente brincando a criança/bebê começa a descobrir as coisas e a se desenvolver.

O texto “*Creches e Pré-escolas: um lugar para brincar e aprender*” (SILVA, 2012) discute que, para que seja possível o profissional da educação planejar e incorporar práticas educativas (incluído o brincar), que sejam significativas para os bebês e crianças, sem desconsiderar a questão já imposta sobre o cuidar e educar, é preciso formação. Formação para que de fato esses se tornem lugares de construção de cultura e respeito aos direitos das crianças.

O texto “*Re-significando a prática desenvolvida com bebês na unidade educacional infantil/UEI/creche/UFRN*” (CARVALHO [et. all.], 2012), argumenta que a criança/bebê é um ser social, ativo, participativo e singular. As autoras asseguram, a partir das leituras de Vygotsky, Wallon e Piaget, que todas as práticas – o que inclui o brincar – devem focar o potencial dos bebês de se desenvolverem nas esferas físicas, social, cognitiva e afetiva em um binômio indissociável chamado cuidar/educar. Ao promover práticas significativas o educador permite que os bebês ampliem seu repertório, cresça, progrida, e desenvolva a inteligência. Por brincar os bebês buscam, exploram, em um movimento que o difícil se torna fácil e se tornando fácil motiva a busca por outras experiências e aprendizagens. As autoras acreditam que é na interação com o outro e com os objetos que o bebê/criança se torna um ser sócio-histórico-cultural.

O último texto “*O brincar e as culturas infantis*” (SANTOS, BERSOT, PEIXOTO, 2012) discute o brincar como atividade essencial à infância por ser uma atividade que potencializa a exploração dos bebês e crianças. O texto aponta que o brincar precisa ser o eixo do trabalho pedagógico em que, por envolver todas as crianças/bebês, se torna umas das principais formas de enriquecer a cultura lúdica. Brincando com o corpo, com o outro e com os objetos, desde bebês, eles vão se apropriando da cultura local, problematizando e significando as coisas. Como atividade social, o brincar possibilita diferentes aprendizagens e a significação do ser como sujeito ativo.

## **O brincar e os bebês na creche: tecendo uma interlocução**

Os trabalhos encontrados, embora poucos em quantidade, nos motiva a perceber que ao pensarmos nos bebês no ambiente da Educação Infantil é preciso desconstruir a visão adultocêntrica que nega ao bebê “falar sobre si [mesmo], suas expectativas, seus desejos, interesses e formas de ver o mundo ou ofuscando o reconhecimento de suas possibilidades” (RAMOS, 2011, p.1) e nos atentar para seus interesses específicos, como um ser integral, como um ser capaz de interferir no seu contexto.

As inquietações de Castelli e Mota (2013, sem página) me atravessaram e contribuíram para que a questão de partida se materializasse no presente trabalho. Indagam as autoras:

O que sabemos sobre bebês? Como constroem conhecimentos e (re)criam culturas? Que experiências poderiam preencher os currículos das creches? Quais seus espaços de participação nas pesquisas? Expressam-se, interpretam, produzem significados e interagem em quais linguagens? Como isso vem sendo possibilitado nas instituições de Educação Infantil? Essas e outras muitas questões acerca dos bebês e da docência na creche têm estado cada vez mais em nossas problematizações e discussões, principalmente porque o contexto atual as está exigindo.

Menos importante são as respostas e mais relevantes são as proposições instauradas. As ideias expostas acima foram possíveis recentemente a partir da minha condição de pesquisadora. Ainda não havia pensado na condição dos bebês como sujeitos que brincam e produzem ações no mundo a partir da apropriação e (re)apropriação das atividades em contextos sociais que decorrem da ação concreta do ser humano organizado coletivamente.

Reconhecemos que há avanços nas diversas áreas do conhecimento e o crescente interesse pelos bebês em diferentes contextos sociais. A Sociologia da Infância, por exemplo, têm se prestado a importantes estudos sobre os bebês indagando sobre as ações sociais dos mesmos no ambiente da creche. Com base nesse olhar, é preciso perceber os bebês como atores sociais, situados em um tempo e um espaço que reconhecem “seu processo de participação como possibilidade de atuação social”

(RAMOS, 2012, p.1). Como já apontou a psicologia na sua vertente histórica-cultural, a criança/bebê já é capaz de “aprovar, propor e resistir diante das situações e ideias para elas reservadas”, interagindo com o outro, com o tempo e com o mundo ao seu redor “participando do seu processo educativo com os conhecimentos e recursos de que dispõe, desde bebê” (Ibid. p.2).

Acredito que uma das tarefas dos professores e professoras é promover espaços para os bebês participarem de atividades que possibilitem experiências com significado para eles. Ao ouvir as crianças/bebês e ao se sensibilizar com o que elas dizem, por meio das diferentes linguagens, “o adulto profissional busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais”, possibilitando que a ação pedagógica esteja pautada nas “especificidades do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo” (RAMOS, 2012, p.3). Nessa perspectiva, o professor procura conhecer, dialogar e estabelecer relações em que esteja implicado, o que pode acarretar na constante resignificação da sua prática pedagógica, contemplando atividades diversificadas, com diferentes agrupamentos, contemplando crianças de faixa etária diferenciadas e “organização de ambientes que promovam aprendizagens através de diferentes experiências” provocando “oportunidades para que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens” (Ibid., p.5).

Mas será que isso vem se concretizando no interior das creches? Como é possível aos educadores pensar o brincar como uma experiência potencial de expressão dos bebês no mundo?

Acredito, a partir dos estudos levantados para a construção do objeto de pesquisa que a parceria entre professores e bebês, abre espaço para uma educação que contempla as diversidades, possibilitando um desenvolvimento significativo na criança desde os primeiros meses de vida.

Sabemos que o desenvolvimento dos bebês está pautado na troca de experiências e significados partilhados em determinada cultura e que “toda ação social é movida pela ação de outro ou de outros, nos espaços institucionais a dimensão que esse aspecto toma é central” (COUTINHO, 2013, p.4).

Partindo disso, a questão que proponho discutir nessa dissertação de mestrado se faz relevante, pois, ao pensarmos na brincadeira como uma das linguagens dos bebês, estamos entendendo que eles carregam consigo a “potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2013, p.7). Em decorrência disso, é razoável defendermos a construção de práticas que

proporcione a eles possibilidades de interagir com o outro, com o tempo e com o mundo ao seu redor, permitindo participarem ativamente do seu processo de constituição humana.

Assim, por refletir e propor uma discussão sobre o brincar no berçário de uma creche, compreendo, como afirma (PEDROSA, 2012, p.1)“que as crianças se deparam com situações instigantes e buscam completar lacunas, informações, experimentam possibilidades, negociam e realizam acordos com os parceiros de modo a realizarem seus empreendimentos lúdicos”. E complemento, os bebês também.

## Os bebês brincam? Considerações sobre o brincar em diálogo com a perspectiva sócio-histórico-cultural

# 2



Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

**Carlos Drummond de Andrade**

A pergunta que inaugura este capítulo tem a ver com minhas descobertas ao escolher o tema para estudo. Ao me apropriar dos textos sobre o brincar, algumas questões se fizeram presentes: afinal, o que é brincar? Será que existem especificidades no brincar dos bebês? Por que é importante brincar com os bebês? Os gestos de repetição podem ser considerados brincadeira? Se ainda não se constituiu a função simbólica no bebê, podemos dizer que se trata de brincadeira? Como os bebês brincam? Como pode o adulto brincar com os bebês?

Para este estudo, sobre a brincadeira dos/com os bebês na perspectiva sócio-histórico-cultural, além de Lev Vygotsky, selecionei como interlocutores, autores como Angel Pino e Henri Wallon, que apresentam em seus argumentos, construções teóricas específicas sobre os bebês e que, por consequência, nos levam a considerar o brincar como uma de suas linguagens, bem como acreditam que tal atividade resulta de uma cultura construída histórica e socialmente, não sendo uma atividade natural do bebê, confirmando a tese da perspectiva histórico-cultural.

Sem perder de vista que as interrogações anteriormente colocadas são complexas e demandam, por vezes, para cada uma das questões, um estudo específico, pretendo explorar teoricamente os sentidos da brincadeira como linguagem, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, por acreditar “que os contextos sociais resultam da ação humana, todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam” (ZANELLA, 2004, p. 129).

Observamos que o discurso sobre a importância do brincar para o desenvolvimento humano está consolidado no campo acadêmico e no campo das práticas escolares. É possível afirmar que houve um avanço. No entanto, a materialização do brincar e o espaço-tempo para o brincar não necessariamente são garantidos no interior das instituições escolares.

Ao longo da história da humanidade, o brinquedo e a brincadeira foram temas considerados por expoentes no campo da filosofia, antropologia, psicologia e pedagogia. Sem a pretensão de traçar uma linha sobre como a humanidade criou e lidou com a brincadeira em cada sociedade, escolhi trazer à tona alguns elementos que possam contribuir para a reflexão sobre o brincar dos bebês.

O livro de Jardim (2004), intitulado *Brincar: um campo de subjetivação na infância*, adverte-nos sobre a imprecisão e polissemia do conceito.

Brincar pertence a um conjunto de atividades que compõem a noção de jogo. [...] a extensão das modalidades de jogo é infinita assim como o termo brincar, pois este último não possui equivalentes nas principais línguas europeias: os verbos *spielen* (alemão); *to play* (inglês); *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto brincar como jogar e são utilizados também para definir outras atividades como a interpretação musical ou teatral. O termo brincar, do português, oriundo do latim *vinculum*, que significa laço, união -, possui uma especificidade que as palavras de outras línguas que o recobrem não apresentam (JARDIM, 2004, p. 32).

Refletir sobre a brincadeira não é algo novo, não é um movimento que pertença aos dias atuais. Na Grécia Antiga, por exemplo, Platão e Aristóteles pensavam a brincadeira como uma forma de descoberta e prazer, isso porque, nesse período, a brincadeira era encarada, pelos adultos, como uma fuga da realidade e para as crianças uma recreação espontânea. Por se perceber que a brincadeira dava às pessoas prazer, já nessa época começa a se pensar em uma forma de Educação, que depois veio a ser

conhecida como Educação Sensorial e o brinquedo passa a ser um recurso importante como forma de associar o estudo ao prazer (WAJSKOP, 1999).

Em Rousseau (1793) e Pestalozzi (1746), a brincadeira e o brinquedo aparecem como forma educativa de sentidos, ainda tendo como eixo central a diversão, mas na perspectiva de uma educação moralizadora, dentro de uma lógica religiosa, onde “as crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade” (WAJSKOP, 1999, p. 21).

Com algumas mudanças significativas na sociedade, filósofos e pedagogos como o próprio Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Friedrich Froebel (1782 – 1852), Maria Montessori (1870 – 1909) e Ovide Decroly (1871 – 1932) começam a repensar a questão da infância e, conseqüentemente, a educação na infância, já propondo “uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis” (WAJSKOP, 1999, p. 22).

A referência da entrada da mulher no mercado de trabalho, na Europa, trouxe a perspectiva do brincar - na figura do brinquedo – como fundamental na educação e agora, também, no cuidado das crianças que saem de casa e das ruas e passam a frequentar mais cedo as instituições escolares.

Na atualidade, principalmente, na produção acadêmica, temos as contribuições das teorias do campo da psicologia, sociologia, filosofia, que buscam trazer a dimensão da cultura e das construções sociais para a discussão sobre o brincar. Consensualmente, sabemos que brincar não é inato, é aprendido no processo de compartilhar significados (BROUGÉRE, 2004).

No entanto, parece que o olhar para a educação como construção cultural ainda é um movimento a ser vivido no interior das instituições escolares de maneira hegemônica. Vivemos a época de Platão em que a brincadeira, por despertar o interesse das crianças, é usada com caráter didático pela maioria das instituições de educação infantil, com o objetivo de preparação para um futuro, em que o professor, por meio do controle/do planejamento, busca “garantir”, de maneira ilusória, o processo da aprendizagem. Devido a essa preocupação, se torna clara a necessidade de perceber crianças e bebês como seres sociais, e assim pensar em atividades que, de fato, lhes permitam experienciar contextos culturais, que possibilitem a construção da autonomia.

Por outro lado, o encantamento das crianças e dos bebês pelo brinquedo como garantia para a brincadeira vem sendo explorado pelos documentos oficiais como um

direito e o discurso, sabidamente apropriado pela publicidade, no mundo capitalista, transforma o brinquedo em um forte aliado das indústrias de brinquedos, conforme afirmam Prestes e Tunes (2012).

Como consequência desse processo, percebemos também que ao serem didatizadas, as brincadeiras perdem sua propriedade criadora, “restringindo-se a exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos, mimeógrafos e músicas ritmadas” (WAJSKOP, 1999, p.23) que acabam por bloquear a atividade criadora da criança naquele momento e tolhendo seu principal objetivo: a atividade/construção social.

Parece inevitável a relação entre essa discussão e as concepções sobre crianças e infâncias das diversas sociedades. Nesse movimento, a sociologia da infância se mostra de grande importância, uma vez que pelo amplo campo de conhecimento e vastos teóricos abordados, permite contribuir em alguns aspectos para os estudos dos bebês, foco deste trabalho.

Ao defendermos uma concepção de infância que é construída, a partir do meio social e da interação com o outro – diferente de uma infância inata, natural e biológica – é preciso compreender qual é o lugar do bebê nesse processo de construção de identidade social, bem como que especificidades são essas que nos fazem compreendê-los como crianças, mas um grupo de crianças ainda bem pequenas e com especificidades diferenciadas daquelas um pouco mais crescidas. Isso, pois olhá-los significa reconhecê-los em suas especificidades “na tessitura social, bem como reconhecer as limitações do campo para o seu estudo” (TEBET, 2014, p. 47). Tal reconhecimento inclui olhar para eles, enxergando mais do que uma promessa para o futuro.

Trata-se de assumir a concepção de sujeitos que, com suas diferentes linguagens, produzem cultura, por meio de um conjunto de formas, significados, artefatos e objetos diferentes que vão significando o mundo para eles, no que Sarmiento (1997) chama de culturas infantis. Em síntese, os bebês “carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver” (TEBET, 2014, p. 53).

Ainda que o MEC demarque, pela idade, as categorias bebê, criança pequena e criança, alguns campos do conhecimento, em especial, a filosofia pós-estruturalista não compreende essa passagem da vida humana como algo que possa ser demarcado pela cronologia ou faixa etária. Mesmo não sendo possível demarcar quando (idade) um bebê deixa de ser bebê, pelas limitações conceituais ainda existentes nos estudos e

pesquisas envolvendo-os, essa transição estaria marcada pela noção de singularidade/potencialidade. Para Deleuze (2010, p. 118 apud TEBET, 2014, p. 20), a singularidade marca o ser pré-individual, e a eles “a infância existe apenas como potencialidade, mas nunca como coletividade ou realidade concreta, [...], pois a ideia de ‘geração enquanto realidade’ envolve a existência de um nexos concreto entre os participantes de uma dada geração, que não ocorre no caso dos bebês” (Ibid., p. 47-48).

Nessa perspectiva, os bebês seriam, pré-indivíduos, carregando em si “a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza (Simondon) porque ainda não assimilaram as regras e as restrições sociais do ‘plano de organização’, porque ainda não seconfiguram como indivíduos” (TEBET, 2014, p. 45).

De todo modo, mesmo sabendo que os bebês não são crianças, e que a esses cabe um estudo diferenciado, ambos não podem continuar sendo vistos como seres puramente biológicos, mas sim “como sujeitos marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem” (TEBET, 2014, p. 45).

## **Os bebês e a brincadeira**

Ao me aprofundar nos estudos da brincadeira, por meio da teoria sócio-histórico-cultural, inicialmente muito me chamou a atenção o fato de Vygotsky<sup>14</sup> explorar muito bem as especificidades da brincadeira para as crianças na fase pré-escolar e escolar<sup>15</sup> e, especialmente, por me surpreender ao dizer que para as crianças de 0 a 3 anos ainda não se pode pensar na brincadeira como uma situação imaginária (Vygotsky, 2008). A afirmação aparentemente óbvia foi uma descoberta, que me fez remeter à fragilidade da formação inicial. Existe, talvez pela história recente dos estudos sobre bebês, no campo da educação, a falta de um olhar específico para a aprendizagem/desenvolvimento deles.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um dos principais precursores na construção de um referencial sobre o desenvolvimento humano, que busca articular a natureza individual à natureza social, e que conseguiu, com seus estudos, desenvolver propostas inovadoras para a sua época, quando se permitiu refletir a relação entre

---

<sup>14</sup>Neste trabalho, opto por utilizar como grafia de escrita Vygotsky.

<sup>15</sup>Mesmo entendendo que a terminologia pré-escolar foi amplamente debatida e que conota uma fase preparatória para o ensino fundamental, opto por utilizar, neste capítulo, as expressões “pré-escolar” e “escolar” por se tratar de uma tradução de Vygotsky ao separar as crianças em suas etapas escolares.

pensamento e fala, a singularidade do papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança e (Vygotsky, 2008). Ao compreender o desenvolvimento como um processo de natureza coletiva e cultural, é possível perceber as contribuições de seus estudos para os bebês, mesmo não sendo esse o seu foco específico.

Ao refletirmos sobre as perguntas elaboradas no prólogo deste capítulo, Vygotsky afirma que ao bebê interessa o verbo descobrir, pois ele descobre a si próprio, por meio da inserção em uma determinada cultura (Vygotsky, 2008). Nesse sentido, ao contrário do que é comumente compreendido por brincadeira–restrição às noções de imaginação e jogos - para os bebês ela precisa ser entendida como linguagem e atividade social, como elemento fundamental para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade. Podemos acrescentar que, de acordo com a obra de Vygotsky, nem toda brincadeira é lúdica se entendemos o lúdico como algo diretamente ligado à diversão e ao passatempo sem nenhuma intencionalidade. Também não pode estar relacionada apenas ao prazer, pois sabemos que para a criança nem toda brincadeira é prazerosa e traz satisfação. A brincadeira também não é "livre" se compreendermos que toda brincadeira, por mais simples que nos pareça, é constituída de regras estabelecidas pelas próprias crianças. Portanto, se entendemos o desenvolvimento humano como uma construção coletiva, a partir das relações estabelecidas com outros e com o meio social, não cabe pensar a brincadeira apenas como ação imaginária, mas também como um movimento de descobertas que auxilia a inserção do sujeito no mundo social (Vygotsky, 2008).

Depreende-se das afirmações colocadas anteriormente, a ideia de que o primeiro movimento que impulsiona o bebê para o brincar não se restringe à busca pelo prazer, pela liberdade e pelo lúdico, mas sim pela vontade de descobrir sobre si, os outros e os objetos a sua volta.

Nessa direção, Henri Wallon, um autor inscrito na perspectiva histórico-cultural auxilia a refletir sobre os primeiros momentos da vida do bebê. Nascido em 1879 e, após ter vivenciado duas grandes guerras, sua obra, inicialmente, foi interpretada como organicista, talvez pela herança da formação médica, mas gradativamente, adota o materialismo dialético para a compreensão das coisas em seu movimento de ação, formação e transformação.

Diz Wallon que o período que abrange o primeiro ano de vida do bebê é chamado de estágio impulsivo-emocional, em que há a predominância afetiva, com destaque para dois momentos: impulsividade motora e emocional. As reações do bebê

são orientadas por descargas motoras indiferenciadas e, aos poucos, elas são transformadas em meios de expressão e comunicação, demandando respostas do meio para as suas necessidades. Nesse estágio, predominam atividades de exploração do próprio corpo, de sensibilidades internas e externas. É a possibilidade de troca de experiências o mote necessário para que a criança, gradativamente, crie condições para elaborar e refinar suas atitudes com intencionalidade, surgindo pistas da constituição da consciência de si e da cognição (GALVÃO, 2004).

O recém-nascido ainda não se percebe como sujeito diferenciado no mundo físico, permanecendo num estado de simbiose afetiva com o meio. Enquanto a criança ainda não se percebe como ser diferenciado, encontra-se confundida e fundida ao outro, principalmente à mãe, aderida às situações e circunstâncias ou ao profissional de referência, se consideramos o espaço da creche.

É possível inferir que a visão de desenvolvimento concebida por Wallon traz a necessidade de se pensar sobre a produção de conhecimento relacionado ao desenvolvimento dos bebês em situação coletiva. Desse modo,

o bebê não sabe, em particular, distinguir seus gestos da ajuda que o outro presta a ele, e menos ainda dos atos suscitados em outrem que os fazem atingir o objetivo. Ativo e passivo, em geral alternados ou misturados, permanecem confundidos para ele. O momento de sua evolução em que aprende a dissociá-los caracteriza-se pelas brincadeiras em que a criança se atribui alternadamente o papel ativo e o papel passivo: bater, apanhar, levantar o véu, esconder-se debaixo dele. Essas diferenciações, que colocam fora dele seres entre os quais ele mesmo ficava mais ou menos disperso e difuso, introduzem um jogo de combinações novas em sua adaptação ao mundo exterior. (WALLON, 2007, p. 106).

Como bem disse o referido autor, “as relações do bebê com o mundo externo, por exemplo, dependem estritamente do outro. Ele só tem oportunidade de fazer explorações com intervenção de seu entorno” (2007, p. 106).

Wallon também considera que o bebê inicia sua vida, imerso a um mundo social, afetando e sendo afetado por ele. Por meio das interações, o bebê recebe desse mundo as respostas de que precisa para atender as suas necessidades e é isso que dá o tom para o desenvolvimento, pois nesse momento o bebê ainda não se percebe como um ser diferenciado e individualizado, sendo, somente por meio de complexos e repetidos exercícios que, na maioria das vezes, acontece por brincadeiras, em interação com

outros e com objetos, que eles vão se diferenciando, aos poucos, “de seu meio e constituindo seu eu diferenciado do outro” (DUARTE; GULASSA, 2000, p. 20).

Ter tal percepção é importante, pois Wallon nos mostra que, já, aos seis meses, os bebês estarão manipulando, mordendo, esfregando no corpo e deixando cair incansavelmente os objetos ao seu alcance. Sentirão imenso prazer em ouvir diferentes barulhos, “ao amassar o papel ou rasgá-lo em pedaços e espalhar o que dele restou” (DUARTE; GULASSA, 2000, p. 26). Tais exercícios de exploração de si e do ambiente ao seu redor é, segundo Wallon, “o período em que [o bebê] parece sentir um interesse muito vivo em se apalpar [e em se descobrir] vai dos quatro meses a um ano de idade” (WALLON, 1986, p. 113).

Embora como Vygotsky, não compreenda o desenvolvimento como algo linear, Wallon mostra-nos que, por volta dos doze meses, esse desenvolvimento mais concreto e voltado para si começa a dar lugar ao cognitivo e à construção do real, no estágio que ele nomeia como *sensório motor e projetivo* – entre um e três anos de idade. Mas sobre este estágio, interessa-nos analisar apenas seu início.

Nesse momento, os bebês começam a responder cada vez mais os estímulos do mundo exterior, usando os instrumentos a seu interesse, ainda os manipulando e explorando. Essa nova etapa se caracteriza “pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação” (COSTA, 2000, p. 31), aptidão simbólica e representação essas que, para os bebês até dois anos não podem ser confundidas com o que Vygotsky nomeia como faz de contas, pois não é possível imaginar sem representar e para tal é necessário a linguagem oral. Até os dois anos, o que se observa intensamente é o uso da exploração e da manipulação pelos bebês como formas de estar em contato com o mundo físico. Eles usam objetos concretos e a interação com outros para construir sua realidade. Assim, por exemplo, “ao manipular um objeto ou encantar-se com os movimentos do corpo recentemente descoberto, a criança tenta reproduzir os mesmos gestos que foram provocados pelas sensações, na tentativa de obter o mesmo efeito” (COSTA, 2000, p. 32).

É a fase em que os bebês se reconhecem no espaço e reconhecem também os objetos espacialmente, tendo maior interação com o meio. Utilizam os gestos e expressões corporais para expressarem seu pensamento ainda em fase inicial. E, por fim, perto dos dois anos, ampliam a percepção que tinham das coisas ao seu redor e do mundo. Se até o momento a “presença dos objetos era necessária para saber de sua existência, agora conseguem localizá-los e distribuí-los no espaço e, aos poucos,

tornarem-se capazes de elaborar seu pensamento, deixando de ordená-lo somente pelos acontecimentos concretos e presentes” (COSTA, 2000, p. 34).

Diante disso, retomo as questões: como compreender a brincadeira nessa faixa etária tão específica dos bebês? Qual o papel do outro nessa relação uma vez que o outro conduz o bebê para um mundo que já existia antes de sua chegada? Como pensar essa brincadeira, a fim de permitir ao bebê se descobrir e descobrir o mundo ao seu redor?

Embora difícil, devido à fragilidade de estudos, envolvendo o brincar específico para/com os bebês, entendo que tais questionamentos estão diretamente imbricados com os conceitos que Vygotsky traz sobre a importância do brincar, desde que o sujeito nasce. Conhecer as especificidades, necessidades, potencialidades dessa faixa etária, pode abrir caminhos para nós, adultos, como interlocutores nesse processo.

Sabemos, também, que, na faixa etária foco deste estudo, as relações sociais entre bebês-bebês e bebês-professoras são fundamentais para garantir aos bebês “condições para a aquisição de habilidades e aptidões necessárias à vida” (MUDADO, 2008, p. 19) e que, na brincadeira, o adulto pode oferecer a eles diferentes recursos que tornarão a brincadeira mais rica e possibilitarão ao bebê a aquisição gradativa da independência. É também, nesse período, que as emoções dos bebês se constituem no elo da passagem da vida orgânica para a vida psíquica.

Como dito em outros momentos, é interessante pensar na brincadeira como um elemento que permite uma maior aproximação dos bebês com o mundo, por meio dos objetos concretos e do próprio corpo, pois à medida que o bebê toca, olha, sente, cheira e experimenta um determinado objeto ele começa a conhecê-lo. Uma vez conhecendo, com o tempo, o bebê conseguirá reconhecê-lo como parte do seu mundo, ou seja, esse contato o ensina a direcionar o seu olhar e o seu comportamento, a partir do significado que aquele objeto tem para ele, estabelecendo uma linha de passagem do concreto para o abstrato, da situação concreta para a esfera do pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Acredito que para compreendermos a importância da brincadeira para os bebês, primeiro, é preciso entendê-la como atividade, como linguagem. Decorre disso, o papel da mediação do adulto, dos companheiros de idade e dos artefatos produzidos na/pela cultura nesse brincar.

Retomando Vygotsky, uma das primeiras coisas que podemos compreender é que para ele não é possível separar e/ou classificar o desenvolvimento humano em: mental, afetivo, emocional, intelectual, criativo, fisiológico e biológico, ou seja, o ser

humano precisa ser entendido e compreendido no todo, pela ação e pelo pensamento, superando a ideia de que a brincadeira, por si só, seria responsável pela aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, como um fator facilitador no desenvolvimento biológico.

Com relação ao desenvolvimento dos bebês, conseguimos compreender que antes da aquisição da linguagem, é por meio de atividades práticas e concretas, que os bebês se desenvolvem intelectualmente, “ocorrendo uma reorganização do comportamento [...] produto de um processo profundamente enraizado de desenvolvimento em que a história do sujeito individual está completamente ligada à sua história social” (VYGOTSKY, 1994, p. 115 apud PINO, 2005, p.137); ou seja, é, a partir de ações concretas e da mediação de outros, que os bebês começam a perceber o mundo social e a se compreenderem como pertencentes a ele. Antes da aquisição da linguagem, o bebê olha para esse mundo social, por meio de outros, seja o adulto ou os objetos, sendo esse sistema de comunicação fundamental para eles.

Seria equivocado pensar que antes da aquisição da linguagem os bebês não significam o que vivem, ou não brincam. O sujeito começa a desenvolver o pensamento antes da fala, pensamento esse que os bebês começam a desenvolver, a partir das interações concretas estabelecidas com outros e com objetos. Ao significarem as coisas e pessoas ao seu redor, os bebês começam a desenvolver um pensamento sincronizado com a fala - em torno dos dois anos de idade. A fala nada mais é do que externalização do pensamento, afinal, Vygotsky, em sua obra, nos faz compreender que “a palavra sem significado é um som vazio que não diz nada” (PINO, 2005, p. 141), sendo a fala um evento social, uma ação do pensamento.

Podemos afirmar, então, que o simples movimento de apontar, na criança pré-verbal, produz no sujeito interlocutor uma reação complementar de interpretar o desejo do bebê. Uma vez interpretado, bebê e interlocutor traçam padrões de comunicação, sendo perfeitamente possível compreender o desejo do bebê, por meio de comunicações gestuais, comunicação essa que internalizada pelo bebê, mais tarde, será externalizada pela linguagem oral. O outro tem papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, afinal, “nada se sabe que não [tenha sido dito por] alguém alguma vez” (PINO, 2005, p. 146).

Já com relação ao nascimento cultural e biológico dos bebês, o estudo da teoria sócio-histórico-cultural nos permite perceber que o ser humano não pode ser considerado só como um ser biológico, pois somente essa função não dá conta das

funções definidoras do ser humano; ou seja, “o patrimônio genético herdado por ele de seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura” (PINO, 2005, p. 47). São os processos de apropriação do homem, enquanto sujeito histórico, que o permitem

tornar seu, transformar em parte de seu ser aquilo que foi objetivado por outros ao longo da história. [...] é através das atividades lúdicas como a brincadeira que a criança irá apropriar-se de parte desse mundo humano objetivado. Através da atividade lúdica, a criança poderá engendrar-se no universo histórico-cultural humano, incorporando-o e possibilitando-lhe desenvolver faculdades psíquicas tipicamente humanas. Assim, a brincadeira desempenha um papel importante na dinâmica de apropriação-objetivação, sendo uma mola propulsora do processo de formação do indivíduo (ARAÚJO, 2010, p. 25).

Em consonância com isso, alguns estudiosos como Sarmiento, Qvortrup, Corsaro, James e Prout, da área da Sociologia da Infância, por considerarem que o bebê e a criança são atores sociais que influenciam e são influenciados pelo contexto social, hoje podem afirmar que o bebê nasce primeiro sociologicamente, para depois nascer biologicamente, pois todo bebê já nasce inserido em uma determinada cultura, família, classe social e religião e é, a partir das relações estabelecidas dentro desse contexto cultural, que nasce o bebê biológico, adaptando-se a esse meio e nele se desenvolvendo. Ideia interessante, se pararmos para refletir na ação do corpo biológico se adaptando a um meio social, como menciona Pino (2005, p. 49):

se cada vez mais é reconhecido que o meio ambiente, em geral, exerce um importante papel sobre o funcionamento do genoma dos seres vivos delimitados pelas condições naturais de existência, com maior razão pode se esperar que o meio humano, criado pelo homem para produzir suas próprias condições de existência, exerça uma influência importante na sua estrutura genética ao longo do tempo.

Percebemos que o bebê já nasce inserido em um meio cultural, afinal

antes mesmo de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens, seja como objeto do desejo de quem aguarda ansiosamente sua chegada seja como objeto do medo ou da recusa de quem considera sua chegada uma eventualidade indesejada. De qualquer forma, é um fato inegável que a simples expectativa do nascimento de uma criança sacode profundamente o mundo das relações sociais no âmbito do grupo familiar, o que permite afirmar que no imaginário social, antes mesmo de nascer, aquele bebê ocupa

já um lugar na sociedade humana, estando sua existência atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio cultural (PINO, 2005, p. 151)

Porém, serão suas ações sociais, quando entendidas por outros e internalizadas por eles, que transformarão o bebê em um ser social. Portanto, sua comunicação, por meio de ações concretas, traduzidas, na maioria das vezes, pelas brincadeiras, dão ao bebê essa significação no mundo social, o tornando mais do que um ser biológico, um ser que mediado pelo outro se envolve em um processo de individualização, sendo capaz de agir e interagir no mundo social, a partir das experimentações e descobertas que começa a fazer, dentro de um determinado contexto cultural.

Poderíamos até nos perguntar o que a discussão trazida até aqui tem a ver com a questão do brincar. A resposta está no fato de que, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre exatamente da maneira descrita, social e depois individual. Por isso, é importante que, nas discussões sobre a brincadeira, percebamos que mesmo ela não sendo natural e a principal atividade na vida da criança - pois entendemos que a brincadeira também é uma construção social -, ela é a atividade predominante e uma das linguagens dos bebês, por isso, Vygotsky a defende como sendo a linha principal no desenvolvimento, nessa faixa etária.

Continuando, nessa mesma linha de raciocínio, sabemos, ainda, que o desenvolvimento por ser social, se dá na interação com o outro e também, de forma individual, com a internalização de cada sujeito, e que por isso, teoricamente, este não poderia ser interrompido ou suprimido da vida do bebê, ou seja, independente da forma como o bebê brinca, sendo estimulado ou não, ele irá se desenvolver. A questão envolvida é: de que desenvolvimento nós estamos falando? Quais são as possibilidades envolvidas nesse processo?

Se, assim como Vygotsky, acreditarmos em um desenvolvimento que possibilite ao bebê estar no mundo social, vamos concordar com ele quando diz que a brincadeira possibilita a esse sujeito se movimentar – um movimento que é impulsionado pelo desejo do bebê “de conhecer e de dominar os objetos e as representações humanas” (ARAÚJO, 2010, p. 25) - e nesse movimento ele se desenvolve.

Em um primeiro momento, o bebê se apropria dos objetos para depois – por volta dos dois anos, distanciá-los, subvertê-los e ressignificá-los. Como principal maneira de desvendar o mundo social, a brincadeira dos bebês é concreta, permeada por objetos e pela ação mediada de outros.

Chegamos à conclusão de que é, principalmente na ação do brincar, que os bebês expressam suas linguagens - com gestos, atitudes e palavras - e externam suas emoções “construindo um mundo a seu modo” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177). Explorando o mundo adulto pelo brincar concreto, os bebês superam o distanciamento que foi colocado entre adulto e bebê - pelo próprio adulto, e “recria o mundo do qual é afastado” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 14).

Diferente do que se pensava na época de Platão e também diferente do que compreendemos por brincadeira de crianças, a brincadeira dos bebês não é uma tentativa de fuga e/ou compreensão da realidade e sim uma das formas concretas utilizadas por eles, para se comunicar, conhecer e compreender o mundo e também as ações humanas, tornando o mundo e a sociedade que os cercam mais próximos e significativos.

Para os bebês, a brincadeira proporciona uma aprendizagem social, pela qual podem se comunicar e experimentar situações novas que estão presentes na sociedade a qual pertencem. Nessa perspectiva, o sentido da brincadeira para o bebê se dá como possibilidade de começar a aprender e a se desenvolver, sendo a brincadeira propulsora na “constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 1999, p. 34).

### **A inter-relação entre mediação e o brincar dos/com os bebês**

Pino (2005) deixa claro para nós que o desenvolvimento dos bebês se dá por meio de um processo de transformação, processo esse marcado pela mediação do outro, seja esse outro um ser humano ou um objeto concreto. Isso nos faz compreender que os bebês precisam desse outro para se constituírem como sujeitos e se tornarem um ser cultural. Mas não significa isso que o bebê seja um agente passivo de seu processo de desenvolvimento, “ele participa de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico” (VYGOTSKY, 1997 apud PINO 2005, p. 154). Assim, “o outro é condição necessária para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou conversão sendo o principal agente, tenha ou não consciência disso” (PINO, 2005, p. 154). Embora o bebê já pertença ao mundo, desde o momento em que nasce, é preciso apresentar esse mundo a ele, e seria esse também o nosso papel enquanto mediadores no processo de desenvolvimento dos bebês que frequentam as creches.

Para brincar com esses bebês, é fundamental que compreendamos que o movimento e a sensorialidade deles vão se desenvolvendo, ao longo dos seus primeiros meses de vida, permitindo que, aos poucos, consigam começar a expressar seus sentimentos, desejos, interesses e necessidades, por meio de movimentos corporais, que precisarão ser interpretados pelo outro. No caso dos bebês que frequentam as creches, são, na maioria das vezes, as professoras. Tais sinais, gestos e expressões corporais são as primeiras formas de interação dos bebês com esse outro. Formas essas que vão se intensificando à medida que os bebês interagem com esse outro, com o meio cultural e com os objetos concretos, ocorrendo a internalização (PINO, 2005).

Por meio da mediação, os bebês se apropriam do saber humano, o que lhes dá condições para se comunicar, mesmo antes da fala. Para melhor compreendermos esse processo, podemos observar o esquema de Vygotsky

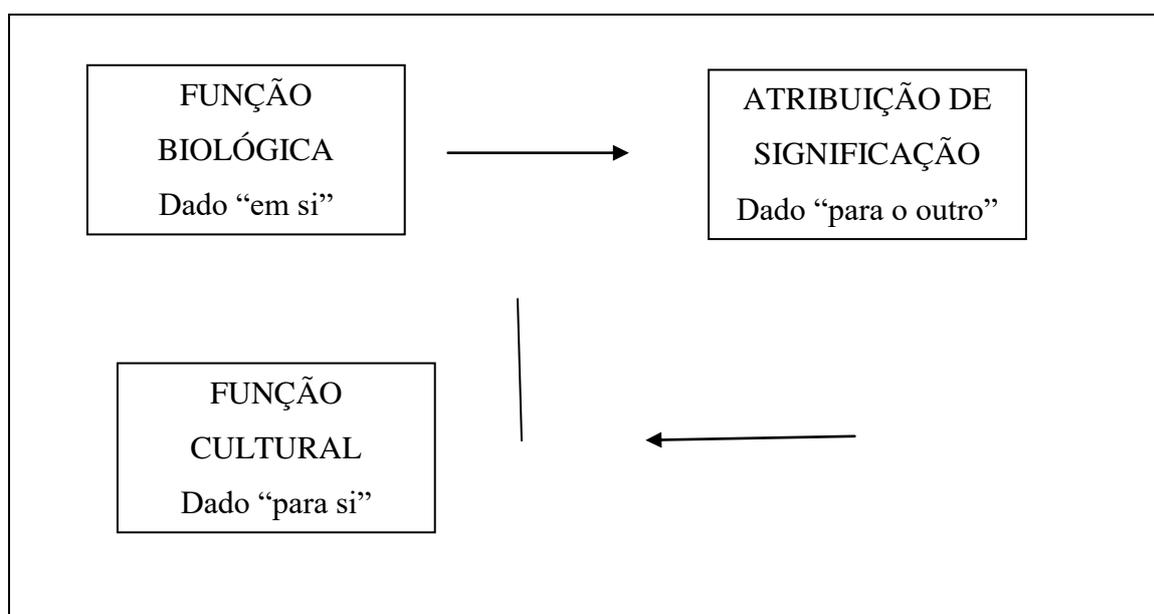


Imagem 2: Estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural da criança. Fonte: Vygotsky, 1997, p. 104-105 apud Pino 2005, p. 161.

Com o esquema apresentado, Vygotsky nos explica, de maneira simples, como ocorre o processo de significação/internalização do bebê, a partir da mediação do outro – humano. Para ele, o bebê inicia esse processo no plano natural das funções biológicas e termina no plano cultural das funções simbólicas,

após a mediação do outro que, ao atribuir significação à ação da criança, indica-lhe, mesmo que ela ainda não dê conta disso, que está

sendo incorporada no repertório das ações humanas as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros. Isso é indicador da entrada da criança no circuito das relações sociais. [Logo depois] a criança começa por aplicar a si formas de comportamentos que, inicialmente, os outros aplicaram a ela. Em outros termos, a criança assimila formas sociais de comportamento que passam a integrar seu repertório de condutas (PINO, 2005, p. 161-162).

Dito de outra forma, a princípio, o bebê aponta para uma determinada direção ou objeto, ou faz determinado gesto que ao ser interpretado pelo adulto, o bebê alcança seu objetivo. Ou seja, nessa primeira fase, o “dado em si” resulta de um ser ainda biológico, onde o movimento de apontar para um objeto externo resulta da “articulação da percepção da realidade e da motricidade impulsionada pelo ‘desejo’, se é que podemos dizer assim – que emite sinais de que outro organismo pode, eventualmente, captar e reagir a eles de uma determinada maneira, mas totalmente carente de significação” (PINO, 2005, p. 165).

Tal impulsividade motora, que segundo Wallon, é bem característica desse primeiro contato com a realidade, mesmo que não intencional “tem um efeito significativo no meio ambiente, suscitando como resposta intervenções úteis e desejáveis” (DUARTE; GULASSA, 2000, p. 21), iniciando um processo de comunicação entre o bebê e o Outro envolvido. A ação do bebê afeta não o objeto em si, mas esse Outro que está em interação com ele e precisa interpretar o seu objeto de desejo. A ação do bebê move o Outro a agir em relação ao objeto apontado, por exemplo.

Esse “dado para o outro” é, para Vygotsky, “mais do que dizer para [o bebê] o que seu movimento significa para ele, o outro, em certa forma, finaliza seu movimento, seja aproximando dele o objeto apontado, seja negando-lhe o acesso a ele” (PINO, 2005, p. 165), mas independente da reação do Outro, a sua ação causará impacto nesse bebê, embora ainda não entenda o significado do seu movimento e nem a reação do Outro.

É apenas na terceira fase, nomeada “dado para si” que o bebê passa a tomar consciência do seu ato. “É pela ação do Outro que [o bebê] descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos” (PINO, 2005, p. 166).

Então é o significado que o adulto dá aos gestos e expressões dos bebês que permitem a comunicação entre eles e leva o bebê a alcançar seus objetivos (GÓES,

1991). A partir daí, significados vão sendo internalizados para o bebê, por meio do que Vygotsky nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, um caminho de desenvolvimento a ser percorrido em interação com o outro.

Vygotsky nos mostra que é essencial brincar, desde que nasce. Em decorrência disso, compreender como se dá o desenvolvimento dos bebês e conseguir perceber suas reais necessidades vai ajudar à professora ou ao professor, enquanto mediadores, a planejar e até mesmo guiar as brincadeiras, de maneira que leve os bebês a explorarem o ambiente a sua volta. Trata-se de uma ação importante, pois o nascimento cultural de fato se dá quando os objetos, as situações, as pessoas e as próprias ações do bebê começaram a adquirir significação para ele – porque primeiro já tiveram significação para o Outro. Pino (2005) destaca ainda que esse “Outro é guia e monitor da criança, não um agente de produção de cultura” (p. 168).

Na creche, com a ajuda do/da professor/a, os bebês podem realizar coisas que vão além da sua capacidade de compreensão, sendo possível, por meio de brincadeiras planejadas ou inusitadas, a partir da observação das necessidades e desejos dos bebês, ampliar suas conquistas e potencializar outras.

### **Os sentidos da brincadeira com os bebês na creche: possibilidades a partir da teoria sócio-histórica-cultural**

Penso que a brincadeira com a situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na sua situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais.

**Vygotsky (2008)**

Como as discussões levantadas anteriormente nos ajudam a pensar a importância da brincadeira com os bebês, que frequentam as turmas de berçários das creches? Qual seria o sentido desse brincar para os bebês? A epígrafe que inaugura a seção é uma tradução das minhas inquietações.

A rigor, a produção de dados, em uma pesquisa de natureza acadêmica, aparecem no capítulo metodológico e de análise. Porém, contrariando o protocolo, trago junto às incursões teóricas, algumas imagens, a fim de que possamos tentar olhar para essa atividade do brincar com os bebês, teoricamente e na concretude de suas vivências. Talvez assim, as minhas construções argumentativas tomem cor, tom e leveza, nos ajudando a embarcar junto com os bebês no universo da brincadeira.

A teoria sócio-histórico-cultural apoia a ideia de que todos nós, como seres humanos, somos criadores, ou seja, todo ser humano produz cultura, a partir de sua experiência e das relações sociais que estabelece com o outro e com o mundo social. A consciência humana está diretamente ligada às relações sociais estabelecidas entre ser humano, história e cultura.

Com o bebê, esse movimento não é diferente, isso porque, nessa perspectiva, o bebê é entendido, desde o seu nascimento (e talvez desde a sua geração embrionária), como sujeito integrante e integrado a determinada cultura e contexto social. Podemos afirmar que seu desenvolvimento se dá em conjunto com o estabelecimento da cultura. Dito de outra forma, ele se desenvolve à medida que se apropria da cultura, isso porque Vygotsky (2009) entende que a cultura se torna própria do sujeito apenas pela sua participação ativa nela “tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (p. 08). Podemos compreender também que um dos aspectos fundamentais da brincadeira é a troca social.

A ideia de meio na perspectiva sócio-histórica-cultural é importante. Nesse caso, aproximemos o conceito ao contexto da creche e às imagens trazidas nessa seção. Vygotsky nos revela que



Imagem 3: Esfregando as mãos com tinta, na caixa de papelão.



Imagem 4: Brincando na caixa de papelão com bolas de plástico.



Imagem 5: Experimentando os brinquedos.



Imagem 6: Empurrando a tampa da piscina de bolinhas.



Imagem 7: Empurrando o carrinho de bonecas.

o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia (Vygotsky, 1935/ 2010).

Arelado a isso, Vygotsky destaca o papel da linguagem na construção da experiência e da consciência do bebê, a partir dessa apropriação no mundo social, sendo a linguagem “central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo” (VYGOTSKY, 2009, p. 09). A imaginação se apoia na experiência e essa vai sendo “afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada” (Ibid.,p. 09).

Os bebês manifestam suas linguagens, por meio de seus gestos, choros, sorrisos, palmas, balbucios, brincadeiras (formais ou não) e outros, por meio das quais indicam suas descobertas, suas vivências, desejos e interesses. Nesse sentido, podemos concordar com Lima (2002) ao pensar que o bebê usa o corpo como sua primeira forma de linguagem. Seja motivado pelo outro, pela imitação, ou por iniciativa do próprio bebê, tais manifestações nos indicam que a busca pela comunicação, que leva à experiência como sujeito é uma manifestação humana, que ocorre desde tenra idade. Cabe a nós, professores e professoras escutarmos atentamente os bebês, entendendo suas múltiplas linguagens, linguagens que se desenvolvem antes da fala, mas que de forma alguma são menos importantes que ela.

Mediante essa reflexão percebemos que brincar é linguagem e quanto mais rica for, mais experiências/vivências possibilitarão aos bebês, tornando possível o faz de conta – a



Imagem 8: Plástico bolha e tinta.



Imagem 9: Tapete das sensações.



Imagem 10: Casinha.



Imagem 11: Cadeirainha de alimentação.

criação da criança, a imaginação em prática – e essa criação só é possível pelo sentimento de pertencimento que a criança já estabeleceu com aquela cultura e realidade social. Assim,

a relação do homem e do mundo passa pela mediação do discurso, pela formação das ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (Vygotsky, 1999, p. 12).

A brincadeira torna-se, então, esse lugar de possibilidades do bebê onde, a partir da experiência/vivência, ele dá sentido aos elementos presentes na realidade social e no mundo adulto. O que para Kravtsova (2007 apud PRESTES; TUNES, 2012) é mais um motivo para “encontrar um critério que seja possível de ser observado apenas em todos os tipos de brincadeiras infantis, mas também que possa ser visto na diversidade das brincadeiras e jogos dos adultos” (p.22).

E, por não existir um conceito exato de brincar, os sentidos estabelecidos, nas brincadeiras, concretizam as ações de bebês, crianças e adultos em prol de ressignificações e construções sociais como sentidos possíveis para o brincar.

Mas, como entender essa atividade criadora e o brincar com os bebês?

O próprio Vygotsky (2009) esboça uma resposta ao dizer que a atividade criadora da criança tem uma expressão singular em cada período da infância e que essa expressão está ligada aos significados que o bebê vai construindo, a partir das experiências vividas com o outro.

Para o autor, a riqueza da atividade criadora está diretamente ligada às experiências/vivências da pessoa, a sua constituição cultural, e por isso é expressa de formas diferentes, nas diferentes idades das crianças. No trabalho com os bebês, há uma necessidade de ampliar essas experiências/vivências pois



Imagem 12:Cesto dos tesouros.



Imagem 13:Escolhendo brinquedos.



Imagem 14:Móviles



Imagem 15:Móviles



Imagem 16:Cesto dos tesouros.

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação [a sua atividade criadora] (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Aos bebês a percepção dos objetos é muito importante, para que eles consigam descobrir o mundo e perceber suas ações nele, explorando a si, o outro e o mundo, por meio dos objetos concretos, que se tornam base para o desenvolvimento dos processos de criação. Por isso, no dia a dia com os bebês, é preciso compreender que tudo é atividade/brincar e, portanto, linguagem. Afinal, “o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno” (PEREIRA, 2002, p. 01), apresentando as diferentes marcas que nós, seres humanos, deixamos no mundo (DEBORTOLI, 1995), marcas essas que são construídas em conjunto com a cultura.

Compreendida como linguagem, a experiência da brincadeira atua como expressão e forma de significação do mundo. As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. O adulto é, muitas vezes, a referência, e suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo (CARVALHO, 2008, p. 07).

É na sutileza e no cotidiano de trocar as fraldas, dar banho, dar a mamadeira, água e almoço/jantar, oferecer um brinquedo, ou simplesmente deixar os bebês no chão, que por si só já proporcionarão novas experiências/vivências para exploração. Em pouco tempo, a curiosidade os motivará a saber



Imagem 17: Hora da História.



Imagem 18: Brincando com o livro.



Imagem 19: Brincando com o baú dos brinquedos.



Imagem 20: Circuito com os móveis.

o que tem nas fraldas, a brincar com a água do banho, a segurar sozinhos a mamadeira e a explorar com o tato a comida do almoço/jantar. Com os brinquedos, eles também aprendem a explorar os espaços, as formas, e os movimentos.

Observemos que Vygotsky (1933-34/2006) trata do conceito de vivência da seguinte maneira:

[...] Uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Para os bebês, o brincar tem o sentido de estruturar o seu mundo, de organizar seu pensamento. Por meio da brincadeira, eles podem explorar o que têm a sua volta, podem interagir com o outro, podem estar e compartilhar, vencer desafios e criar outros mediante situações provocadoras.

Corroborando com essa ideia, Leontiev (1981), como Vygotsky, acredita que a brincadeira desempenha diferentes papéis em diferentes idades, sendo para o bebê um momento de tradução dos objetos, ou seja, para ele, a partir dos objetos (e aqui cabe a rica diversidade em brinquedos não necessariamente todos prontos e industrializados), ele conhece o mundo para depois poder agir nesse mundo. “Para ele, conhecer o mundo não é uma simples assimilação passiva dos objetos ou da experiência humana. Conhece-se o mundo em atividade” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 19). O que orienta o brincar com os bebês é a relação direta e emocional que ele estabelece com os objetos e com o outro (Ibid. 2012).

Percebemos que para Leontiev, a situação imaginária não é o ponto de partida para a brincadeira, pois a importância dessa



Imagem 21: Brincando com os sapatos.



Imagem 22: Observando a brincadeira de outro bebê.



Imagem 23: Brincando com carrinhos.



Imagem 24: Cantinho dos livros.



Imagem 25: Circuito com os móveis.

ação está no próprio processo de brincar, que se inicia com a percepção dos objetos e do outro. Mais à frente, Elkonin, aluno de Vygotsky e Leontiev, legitima essa ideia ao expressar que “a origem da brincadeira está na atividade com os objetos”, mas que “o sucesso no domínio e na manipulação dos objetos depende da relação que a criança estabelece com o adulto” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 21).

Dessa maneira, os bebês brincam, e brincar é para eles também é uma forma de se sentirem presentes e pertencentes a nossa sociedade. O brincar amplia as oportunidades de se comunicar, agir, descobrir e concretizar ações e descobertas por meio do contato com os objetos,<sup>16</sup> e por meio da interação com o outro – seja pais, família, professores/professoras, crianças ou outros bebês, por exemplo. Com a brincadeira, o bebê além de se desenvolver, também ensina sobre a sua forma de ser e estar no mundo. A partir das diferentes linguagens, suas ações dizem sobre si mesmos e sobre as movimentações que ocorrem a sua volta. Ações essas que se manifestam como formas do bebê entender o mundo que o cerca, que para ele é uma novidade que precisa ser explorada e compreendida.

Entender a importância de o bebê vivenciar a si e o mundo, por meio de expressões corporais e sensoriais, nos move a perceber que garantir aos bebês brincadeiras que tornem rica a experimentação da sua individualidade – por deixá-los ver a sua imagem refletida no espelho, por exemplo - vai ajudá-los a se perceberem no mundo como distintos dos outros e dos objetos (KISHIMOTO, 2010).

É também ao explorar o rosto da mãe, ao usar as mãos para manipular os objetos mesmo sem saber ainda para que servem, e ao engatinhar em busca de algo, movidos pela curiosidade, que os bebês brincam e nos mostram o que eles já

---

<sup>16</sup>Aqui não estamos entendendo como objetos apenas os brinquedos e sim todos os elementos que estão inseridos no contexto social dos bebês e que precisam ser por eles descobertos.



Imagem 26: Tapete das sensações.



Imagem 27: Explorando a tinta e o plástico bolha.



Imagem 28: Explorando o espaço.



Imagem 29: Brincando com bolinhas de plástico.

sabem fazer. Ao usar essas diferentes linguagens, o bebê se mostra capaz de, a partir de experiências mediadas, experimentar gradativamente suas potencialidades.

Pela curiosidade, os bebês brincam, questionam, exploram, se encantam, se indignam e assim vão experimentando o mundo a sua volta, aprendendo e se colocando nele. Brincar é então, para eles, uma possibilidade de conhecer, de aprender, de ensinar, de experimentar diferentes relações sociais, sentimentos, desejos e conflitos.

A criança explora o mundo, vendo casas, prédios, morros, florestas, árvores com flores e frutos, pássaros, animais, nuvens, céu, plantações, rios e riachos, jardins, ruas, bueiros, lixos, fumaça das fábricas, mangues, supermercado e carros. E, dessa forma, brincando sozinha ou com seus amigos, vai compreendendo o mundo em que vive, cuidando em preservar a natureza, sem desperdício dos recursos naturais (KISHIMOTO, 2010, p.13).

Dessa maneira, o importante é compreendermos que a atividade exploratória dos bebês perpassa todo o cotidiano da creche e que por isso todas as ações ali realizadas têm relevância para eles e precisam ser cuidadosamente pensadas, pelos/pelas professores/professoras, a fim de se tornarem ações significativas para o desenvolvimento da autonomia dos bebês. Quando criamos um vínculo com eles, por exemplo, ao conversarmos durante as ações e ao “darmos ouvidos” a eles também, possibilitamos uma rica troca, que nos permite mediar esse processo exploratório que amplia o repertório de ações e possibilidades (OLIVEIRA, 1992). Assim, estar atento às “diversas linguagens dos bebês, buscando entendê-los e ouvi-los, são atitudes essenciais a quem realiza trabalhos com crianças ainda tão pequenas” (SOUZA; WEISS, 2012, p. 42).

Mas, o que diferencia esse brincar de uma expressão corporal e exploração do mundo?

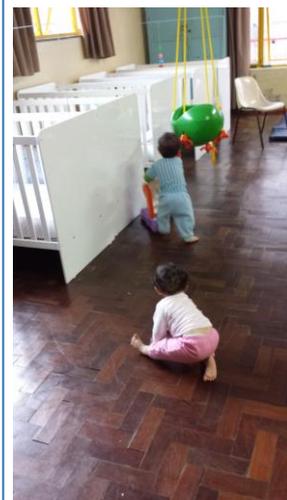


Imagem 30: Explorando o espaço.



Imagem 31: Pintura.



Imagem 32:  
Instrumentos musicais.



Imagem 33: Teatro de Fantoches.

No ato do brincar, o bebê, é o agente da ação, escolhe como vai conduzi-la, para onde vai olhar, que objeto vai pegar e se ele quer pegar, e por que vai pegar. Tal escolha não se dá por um ato simples de se conhecer e sim pelo ato complexo de se conhecer e se perceber dentro de um determinado contexto social. Ao brincar, por meio da exploração e da curiosidade, o bebê está mais do que conhecendo um objeto, ele está compreendendo o que aquele objeto representa para aquele meio e qual a relação que ele terá na relação com ele próprio e com os outros.

Propiciar aos bebês atividades que utilizem brinquedos e materiais como

chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater (KISHIMOTO, 2010, p.17).

tornará mais significativa a exploração e a significação do mundo.

Recolocando Wallon na discussão, é por meio da imitação, que bebês e crianças aprendem. Essas imitações, que inicialmente não têm intencionalidade, são tentativas simultâneas de ações que ganharão expressões emocionais, mais tarde, agora sim, com intencionalidade. De todo modo, essa participação no mundo social é uma tentativa de participação na vida do outro, a primeira forma de imitação e também a primeira forma possível de participação interativa na vida social, o que também pode configurar-se como a primeira forma de diferenciação do eu – diferente do mundo (VASCONCELLOS, 1996).



Imagem 34:Móviles.



Imagem 35:Pintura.



Imagem 36:Catavento.



Imagem 37:Piscina de bolinhas.



Imagem 38:Túnel de plástico.

A creche é um lugar complexo. Podemos situá-la como um lugar privilegiado de interações e mediações. Compreendermos o papel da brincadeira como linguagem para os bebês nos possibilita reconhecer a importância de tornar essa prática o eixo das ações pedagógicas na creche, uma vez que ela se torna a principal forma do bebê se significar no mundo, se tornando um sujeito sócio-histórico-social.

Retomando Francesco Tonucci (2008) e as ilustrações que inauguram esse capítulo, entendo o brincar como uma prática social essencial para o desenvolvimento da autonomia dos bebês, enquanto sujeitos ativos. Concordamos com Carlos Drummond de Andrade quando diz da necessidade de possibilitar a eles, por meio do brincar, experiências que serão significadas por eles. Mediante isso, percebemos a necessidade de mergulharmos nesse universo, nos aproximando de suas particularidades, em um movimento de compreender os sentidos que essa atividade tão particular e significativa na infância tem para eles.

## Da escolha metodológica ao dia a dia na creche: desafios e aprendizagens

# 3

De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas, a resposta que dá as nossas perguntas ... ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder

**Ítalo Calvino**

Neste capítulo, me proponho a apresentar, dentro dos paradigmas da pesquisa em educação, o caminho que mais se ajusta a minha proposta de pesquisa, visto que, parafraseando Calvino, são as perguntas que direcionam o nosso olhar para uma determinada maravilha e não para outra, para alguma opção metodológica e não outra. O desenho metodológico é importante para responder às questões de partida ou possibilitar a formulação de novas perguntas. Em seguida, aponto e detalho os instrumentos escolhidos para geração de dados e posterior análise.

Este trabalho está alicerçado com base na teoria sócio-histórico-cultural, de filosofia marxista, com ênfase no materialismo histórico dialético. Segundo essa teoria, as mudanças históricas e materiais acarretam mudanças na vida do ser humano e, conseqüentemente, o ser humano interfere na natureza. Tal perspectiva nos dá a ideia de um indivíduo que transforma e também sofre interferência do mundo e da natureza, sendo este também autor e construtor de sua própria realidade. Isso é possível porque “o ponto de partida da ciência e da história é a vida que se vive e não as interpretações ou abstrações extrapoladas da vida” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 24).

Trabalhar nessa perspectiva é compreender que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2005, p. 47). Nesse sentido, Vygotsky salienta a importância de se manter uma relação próxima entre o objeto e método de investigação, pois “o modo como o pesquisador se cerca dos fatos que pretende estudar “[...] já traz consigo no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação” (ZANELLA, 2007, p. 27)

Para Vygotsky, observa Freitas (2003), um dos objetivos de toda pesquisa deveria ser “conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da

mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação” (p. 6). Dessa maneira, pensar a abordagem sócio-histórica como perspectiva metodológica nos remete a “ênfatar a compreensão dos fenômenos, a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Ibid., p. 6) em que pesquisador e pesquisado são parte igualmente importantes do processo investigativo.

Tão importante quanto a escolha metodológica é conhecer e vivenciar o ambiente onde se realizará a pesquisa. Por isso, se fez necessário descrever o cotidiano da creche, rico em experiências, desafios e aprendizagens, o perfil das professoras<sup>17</sup> e dos bebês envolvidos no estudo.

Pensar sobre qual seria o referencial metodológico mais adequado para refletir junto com as professoras de uma creche sobre os sentidos do brincar com os bebês, nos leva a relembrar os paradigmas comumente adotados em pesquisas já realizadas no Brasil, visando compreender como cada um desses compreende a relação entre pesquisador-pesquisado-objeto de pesquisa.

É, em 1960, que a pós-graduação e, com isso, a pesquisa em educação ganha visibilidade no Brasil, mas, utilizando, ainda, um paradigma de pesquisa tradicional das ciências naturais e exatas, o referencial *positivista*, que tem como base a “investigação, o controle, a predição, a formulação de leis gerais e, considerando a realidade como objetiva e apreensível, entende a relação do sujeito conhecedor com o objeto de pesquisa como neutra, independente de valores” (FREITAS, 2007, p. 29). Nessa perspectiva de pesquisa, o que se prioriza é uma explicação da causa, muitas vezes dada por análises quantitativas.

Segundo Bakhtin (1992), o que torna uma atividade psíquica é a sua significação, assim, nas ciências humanas não podemos “restringir a explicar os fenômenos pela sua causalidade, mas devemos nos preocupar também em descrevê-los” (FREITAS, 2003, p. 6).

Olhando agora sob a ótica do paradigma *interpretativista*, que ganha destaque na década de 80, percebo aproximações e semelhanças com o meu olhar, pois nesse caminho “o pesquisador torna-se construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação” (FREITAS, 2007, p. 29), compreensão e significação de sua prática. Mas seria apenas esse o caminho?

---

<sup>17</sup> A partir daqui passo a me referir às professoras porque todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino.

Volto-me para o paradigma *crítico*, que também ganha força na década de 80, no Brasil, e visa não apenas compreender uma realidade, mas, principalmente, modificá-la. Sob esse paradigma pensamos que é, por meio da ação/intervenção do sujeito no mundo, que podemos compreender e modificar uma determinada realidade. É o desejo de mudança que move o pesquisador e é o olhar atento que observa e constrói a questão e o objeto de pesquisa.

Escolhendo trabalhar sob o paradigma crítico, compreendi que pesquisar vai muito além de olhar para um problema, pesquisar é, na verdade, se inquietar/aquietar, ter prazer/frustrar-se, animar-se/desanimar-se, e quem sabe, construir utopias sobre a realidade. Essa reflexão tem a ver com aquilo que compactuo em termos de visão de mundo e de humanidade, pois

se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto na escolha de um referencial de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteador de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana (FREITAS, 2007, p. 32).

Por isso, cabe aprofundar um pouco a perspectiva sócio-histórico-cultural, visto que essa compreende o sujeito e o conhecimento como uma construção social que não se limita a uma descrição e explicação e onde pesquisar é uma busca por compreender a própria condição humana, é estar em movimento.

### **A Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCoL**

A PCCoL foi criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães da Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Trabalhar sob o prisma da pesquisa crítica de colaboração (PCCoL) envolve perceber que antes de ser sujeito de uma pesquisa, o participante é sujeito de uma sociedade, o que significa pensar nele dentro de um contexto social e educacional. Não significa também entender que os participantes tenham uma simetria de conhecimentos, semelhanças de ideias, de

representação ou de valores, pois Bakhtin (1997) mostra que esse processo também gera conflito, tensões e questionamentos e, conseqüentemente, levará a uma reflexão (MAGALHÃES, 2004).

Smyth (1986) defende que o diálogo com e entre os professores pode favorecer sua reflexão crítica, o que demanda na construção de diálogos que, de fato, contribuam para o reconhecimento e a análise dos fatores que possam estar limitando a atuação docente e a oportunidade de verem a si mesmos como capazes de transformar a própria prática.

Os processos reflexivos descritos por Smyth envolvem um ciclo de ações, que tem por objetivo favorecer um diálogo que contribua para “o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a [...] atuação” (1986, p. 152) do profissional, bem como a oportunidade de perceberem que podem refletir sobre a própria prática, a fim de transformá-la. A partir do ato de *descrever*, o narrador pode conhecer suas próprias ações. Quando lhe é possibilitado *informar*, é possível pensar no significado daquela ação, o “informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações” do educador (MAGALHÃES, 2004, p. 72). O *confrontar* envolve a compreensão da ação, “estaria ligado ao fato de o praticante submeter às teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar” (MAGALHÃES, 2004, p. 72). Finalmente, o *reconstruir* envolve a busca de alternativas para tornar aquela ação diferenciada. Ao pensar no porque daquela ação ter sido feita de tal maneira, por meio de sua própria reflexão crítica e também da troca de experiência com os profissionais envolvidos (MAGALHÃES, 2004).

Nesse sentido, Santos e Schapper (2013, p. 86) confirmam a proposição acima revelando que:

os desdobramentos tecidos nos diálogos entre pesquisadores e participantes, no interior da prática de pesquisa, a partir de um distanciamento no tempo e no espaço (lugares e tempos exteriores ao instante do processo de investigação), permitem que se vejam elementos dos outros e do próprio processo, que os sujeitos, no momento de construção-produção, nunca poderiam ver.

Em síntese, a PCCol está inscrita na perspectiva crítica de pesquisa porque possibilita aos participantes espaços de reflexão e elementos para a (re) construção de seus discursos e de suas ações, com base nos diálogos estabelecidos na união de teoria e

prática. Sob esse paradigma, é possível “tornar os participantes conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo, na relação entre os discursos, formando uma cadeia” (SILVA, 2009).

Além da dimensão crítica, é necessário destacar a dimensão interventiva, que se traduz na ideia de que o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no processo de formação, isso porque entendemos que ele pesquisa porque pergunta e, segundo Bakhtin (1997) são as perguntas que movem o ser humano a agir, sendo assim, são elas que nos fazem avançar também no processo de produção do conhecimento científico (SILVA; SCHAPPER, 2009).

A ênfase nesse tipo de pesquisa está na participação de cada um dos envolvidos e na contribuição que as discussões trazem para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes, onde juntos, todos analisam suas práticas e refletem sobre as ações cotidianas que envolvem a creche. Segundo Contreras (2002), ninguém consegue refletir sozinho, é na interação com o outro e, na vivência escolar e pessoal que o processo reflexivo acontece. Portanto é essencial que o diálogo reflexivo perpassa pelo contexto institucional, pela prática educativa e pela vivência pessoal dos envolvidos.

Por isso, a pesquisa também é *colaborativa*, visando problematizar as ações cotidianas, procurando repensar e (re) significar o que é familiar, conhecido, ou comum. As ações entre os pesquisadores da universidade e as professoras da creche são, portanto, compreendidas e examinadas em um processo de colaboração crítica. Não há certo ou errado, não há o envolvido que sabe e o que não sabe, o que conhece e o que não conhece (SILVA; SCHAPPER, 2009).

Isso é possível, pois nesse tipo de pesquisa, segundo Ibiapina (2008), o que estamos valorizando é exatamente o processo de reflexão crítica e não o resultado de uma determinada ação. Todos os envolvidos são pessoas interessadas que se unem com o objetivo de construir processos investigativos que os levem à solução de um conflito, de algo que os incomoda na prática cotidiana. A autora destaca ainda que “os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante” (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Como vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, a professora Ibiapina (2008) salienta que trabalhar com esse tipo de pesquisa é difícil, mas possível quando se oferece “condições para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e

da reflexão e criando condições para que pesquisadores e professores, juntos, trabalhem em prol de mudança na sala de aula de educação” (p. 28).

A ideia de colaboração, aplicada nessa abordagem de pesquisa não se limita a ajudar/cooperar, isso porque é indispensável que todos se tornem coconstrutores do conhecimento, não necessariamente participando das mesmas atividades ou com a mesma intensidade, mas sim contribuindo de forma autônoma, da forma que achar melhor, para beneficiar a ação reflexiva do grupo. Assim, “para que um participante possa colaborar é necessário que ele tenha voz para descrever e interpretar práticas e teorias, manifestando compreensões, concordâncias e discordâncias” (IBIAPINA, 2008, p. 33-34) em relação ao tema estudado.

Esse tipo de pesquisa permite que ambas as partes “confrontem suas perspectivas e interpretações, bem como entendam que existem diferentes interpretações em diferentes vozes” (IBIAPINA, 2008, p. 36), mas isso só se concretiza, quando há interesses em comum entre os participantes da pesquisa. Assim, é fundamental que o pesquisador tenha o papel de mediador, organizando as ideias, fortalecendo e encorajando os educadores a participarem do diálogo. Já os educadores colaboram porque compartilham de seus sentidos e significados, questionando ideias, dando opiniões e aceitando responsabilidades durante o andamento da pesquisa. Criando assim, um clima democrático, onde o tema estudado beneficiará ambas as partes (IBIAPINA, 2008).

A PCCoL tem por intento ampliar as possibilidades dos educadores por buscar significados já internalizados, confrontá-los e reconstruí-los, por meio de um processo reflexivo, reorientando conceitos e práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados. (IBIAPINA, 2008, p. 45). Nesse sentido, “o trabalho colaborativo e reflexivo é organizado por meio de ações formativas que auxiliam no processo de coprodução de conhecimentos” (Ibid., p. 46).

Por isso, Santos e Vasconcellos (2014, p. 159) dizem que

os espaços de construção de narrativas coletivas acabam por se tornarem interessantes objetos de investigação, pois nos permitem compreender que os seres humanos se transformam pela ação da atividade revolucionária e que mudamos a totalidade de nossa existência, histórica e contínua.

É o conhecimento de si próprio e a experiência pessoal e profissional que subsidiará e dará sentido aos questionamentos sobre os saberes e as experiências

vivenciadas na prática educativa, impulsionando a busca por novos saberes, a partir de situações-problema que se destacam na prática cotidiana. Nesse caso, os envolvidos descobrem novos caminhos para conduzirem sua prática pedagógica, tomando consciência da importância da formação continuada e da reflexão mediante as limitações envolvidas. Reflexão essa que perdura para além de uma pesquisa de mestrado, como é esse o caso. Tal modelo de pesquisa visa despertar no profissional a necessidade de refletir, cotidianamente sobre a sua prática, a necessidade de se questionar e de questionar o outro com o objetivo de estar sempre ressignificando a prática pedagógica e tornando mais significativa a sua formação e também a formação das crianças.

Entendo que discussões e embate de ideias possibilitam-nos um novo olhar, um olhar ampliado sobre as questões que envolvem o cotidiano institucional, no caso deste estudo, a creche.

### **O contexto de pesquisa: a creche entre a micro e a macro realidade do município de Juiz de Fora**

Juiz de Fora é a quarta maior cidade do estado de Minas Gerais, está situada na Zona da Mata mineira e, segundo dados do IBGE<sup>18</sup> (2014) tem hoje, aproximadamente 550 mil habitantes. Foi chamada de Manchester mineira pelo intenso processo de industrialização, no início do século XX. Avanço econômico, mas retrocesso no campo do cuidado/educação aos bebês e crianças de 0 a 3 anos. Para Costa (2006), Zanetti (2010), Santos (2014), a creche atravessa momentos complicados no que tange à transição da assistência para a educação no município.

A cidade, em concordância com os moldes republicanos do final do século XIX, estava interessada em desenvolver planos de atendimento às crianças, de modo a atender ao processo de industrialização pelo qual o país passava e que diminuísse também as taxas de abandono e mortalidade infantil existentes na época. Preocupados com a crescente industrialização e o fato de as mulheres estarem se inserindo, cada vez mais, no mercado de trabalho, projetos que visassem o cuidado das crianças eram concretizados na cidade, em especial, no período áureo, quando Juiz de Fora se torna o maior centro urbano industrial do estado pela economia cafeeira. As oito instituições de

---

<sup>18</sup>Dados disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>> . Acesso em: 22 maio 2015.

ensino já não eram mais suficientes para atender sua população que chegava a treze mil habitantes (ZANETTI, 2015).

Apenas na década de 1960, as questões ligadas à educação ganham força na cidade com a criação da Secretaria de Educação, a ampliação das escolas da rede municipal e a criação de duas escolas de educação infantil. Ainda assim, somente em 1975, segundo Lemos (2004), há um direcionamento na cidade para um trabalho com as crianças pequenas, a partir de uma parceria entre a prefeitura e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Com forte caráter assistencialista, tal projeto se inspirava nas ideias de Montessori (ALVES, 2008).

Já, em 1982, foram criadas na cidade 12 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, “utilizando os recursos do Programa Cidade de Porte Médio CNDU/BIRD/COM inserido no Programa de Educação do Pré-Escolar (Propre, marco importante” (ZANETTI, 2015, p. 93), pois o objetivo era atender à crescente demanda por creches e pré-escolas. Posteriormente, mais escolas são criadas com o objetivo de atender as especificidades da LDB/1996, passando a atender crianças com idades de 4 a 6 anos. As EMEIs<sup>19</sup> funcionam até os dias de hoje, e apesar de ainda apresentarem uma ideia fragmentada, como aponta Zanetti (2010), o objetivo do trabalho é pedagógico. “Seus profissionais pertencem ao quadro do magistério municipal sendo, portanto, reconhecidos como professores” , (p. 73). Decorre dessa condição, a garantia de direitos trabalhistas reconhecidos, como jornada de 13 horas e 20 minutos, plano de carreira, licença remunerada para estudos, entre outros benefícios (ZANETTI, 2010).

Ainda assim as EMEIs não dão conta de toda a demanda do município e a administração local decide por incentivar a organização de movimentos comunitários, que visassem solucionar os problemas mais urgentes, entre eles a demanda de bebês e crianças de 0 a 3 anos pela pré-escola, surgindo, assim, as Creches Comunitárias em Juiz de Fora.

Criado, em 10 de outubro de 1983, um grupo chamado Pró-creches se empenha pelas questões das crianças carentes e pela manutenção e criação das Creches Comunitárias (COSTA, 2006), mas é sobre o Programa de Creches, criado pela Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC e utilizado até hoje na cidade, que nos interessa conversar.

---

<sup>19</sup>Para dar conta da demanda de alunos, hoje, a maioria das EMEIs funciona junto com as escolas de Ensino Fundamental, compondo as chamadas Escolas Municipais da cidade.

Inaugurada na cidade em 08 de janeiro de 1985, a associação sem fins lucrativos tem como objetivo desenvolver projetos na área da Assistência Social. Conforme informações do site da associação, a mesma vem “buscando ao longo de sua trajetória uma constante adequação interna de seus técnicos e funcionários, tendo como base as ações preconizadas pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS”. Todos os serviços prestados pela AMAC são por meio de convênios estabelecidos entre a Prefeitura de Juiz de Fora e a instituição, por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e Secretaria de Educação. Paralelos a esses convênios, a instituição também desenvolve serviços, em parceria com a iniciativa privada, atendendo, hoje, cerca de 12 mil pessoas por mês. Tais atendimentos acontecem com a ajuda de mais de mil funcionários, em 57 unidades que têm por objetivo dar assistência a crianças e adolescentes (por meio dos programas: Curumins; AABB Comunidade; Casa do Pequeno Artista; Agente do Amanhã; Casa da Menina Artesã; Casa do Pequeno Jardineiro; Promad; Estância Juvenil; Lar da Laura e; Vivendas do Futuro), adulto (por meio dos programas: Casa da Cidadania e; Núcleo Cidadão de Rua), idoso (por meio do programa: Centro de Convivência do Idoso), família e indivíduos (por meio dos programas: Cras; Creas; Centro Pop e; Auxílio Moradia), e outros (por meio dos programas: Família Acolhedora; Serviço de Abordagem; Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade; Banco de Leite Humano e; Creches).

O Programa de Creches atende, hoje, cerca de 1.809 crianças, com idades entre 03 meses e 03 anos e 11 meses de idade, em 22 unidades (em bairros diferentes) em um total de 210 professoras, oferecendo atendimento educacional em tempo integral, incluindo o banho e a alimentação (SANTOS, 2012).

Segundo Costa (2006), para participarem do programa, as famílias precisam se cadastrar no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, ter renda per capita de até um salário mínimo, havendo prioridade para crianças com risco pessoal e social.

Por serem mantidas com verbas do Fundo Municipal de Assistência Social – FMAS e Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social – SETAS, as creches são entendidas como públicas, porém as propostas de cuidado/educação para as crianças eram elaboradas pelas equipes de saúde, nutrição e atividades psicopedagógicas da AMAC.

Em 2009, a Secretaria de Educação cria o Departamento de Educação Infantil e, em seu interior, uma Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches que passa a acompanhar todo o trabalho pedagógico realizado nas creches e a valorizar os

profissionais por dar a eles a oportunidade de continuar sua formação, por meio de cursos de extensão, palestras, oficinas e outros.

A identidade dos profissionais que ali trabalham também se difere bastante daqueles que atuam nas EMEIs. Os profissionais atuam em regime de CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, por isso a carga horária é de 40 horas semanais, sem direito a licença para estudos. Para as professoras – como são profissionalmente chamadas,<sup>20</sup> é exigido como formação o magistério no nível Ensino Médio. Há uma questão bastante potencial para estudos, no que se refere à identidade dos profissionais que atuam nas creches. Percebemos que as professoras não se referem assim quando dizem da condição de trabalho. Há uma cisão no município: professoras trabalham nas creches e professoras nas EMEIs. Segundo Santos (2014, p. 139), “[...] esta situação gera ambiguidade em relação a quem elas devem atender de fato. A administração das creches é de competência da AMAC, já a supervisão pedagógica é da Secretaria”.

A partir da atribuição da Secretaria de Educação quanto à responsabilidade pedagógica, uma equipe itinerante passa a visitar as creches e a realizar reuniões mensais com as coordenadoras, com o objetivo de tratar de assuntos diversos sobre o cotidiano e de formação das professoras. A aproximação entre os técnicos da secretaria e os profissionais da creche se efetiva, segundo Cestaro (et. al. 2010), porém com inúmeras contradições, conforme aponta Santos (2014, p. 139):

O processo de acolhimento da Secretaria de Educação não foi tranquilo porque, segundo elas, a Secretaria assumiu a coordenação pedagógica das creches, trazendo apenas o viés da teoria, desconsiderando a experiência acumulada ao longo da história pelas creches ao lidar com as crianças pequenas. Em momento posterior, a Secretaria compreendeu que a creche também tinha experiências a serem contadas e o respeito pelas práticas começou a se instituir, impulsionando a um movimento por teorias que embasassem a prática com crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo, em que a própria Secretaria foi apropriando-se do trabalho desenvolvido nos referidos espaços.

Com a última mudança de gestão no município, a Secretaria de Educação adota um novo modelo de organização, suprimindo as reuniões pedagógicas e a formação continuada nas creches. Por uma decisão judicial, no final de 2013, as creches não poderiam reservar um dia para a formação pedagógica como acontecia uma vez por

---

<sup>20</sup>Mesmo sabendo que as profissionais que atuam na creche são profissionalmente chamadas de educadoras, neste trabalho, as chamarei de professoras, pois assim as reconheço pelo papel que desempenham no cuidado e na educação dos bebês que frequentam o berçário I da creche.

mês. Assim, em 2014, os profissionais da creche tiveram apenas uma reunião para discutir o cotidiano institucional.

A AMAC está sob processo jurídico para definir a sua natureza institucional. Por isso, à instabilidade nos cargos se somam as questões já postas de desvalorização profissional, que continua pondo em xeque a qualidade do trabalho realizado com as crianças que frequentam as 22 unidades. Santos (2012) salienta que, embora avanços estejam sendo feitos, a AMAC por possuir natureza jurídica de direito privado, não pode realizar concursos públicos e, com isso, os educadores que trabalham na instituição não podem ser transferidos para a Secretaria de Educação e nem podem gozar dos mesmos direitos dos educadores concursados. Com isso, alguns coordenadores de unidades, por não terem formação específica em Pedagogia, foram remanejados ou exonerados, o que aumentou ainda mais a incerteza dos profissionais quanto à permanência nas instituições.

As questões expostas precisam ser cuidadosamente discutidas pelos profissionais da educação, autoridades competentes e sociedade mais ampla, pois influenciam diretamente na vida de todos os atores ligados à instituição, incluindo bebês e crianças.

### **A Creche Comunitária Ipiranga**

A Creche Comunitária Ipiranga, hoje localizada na zona Sul da cidade, foi criada em 1983, com o crescimento do bairro e a demanda das mães que trabalhavam fora. De início, a creche funcionava em uma casa alugada, perto de uma escola. Em 28 de fevereiro de 1984, a prefeitura inaugura a sede que hoje conhecemos como Creche Ipiranga.

A creche atende hoje 86 crianças com idades entre 03 meses e 3 anos e 11 meses, residentes em casas com infraestrutura de qualidade razoável, em um bairro de classe média e baixa, próximo ao centro da cidade. O bairro conta também com um comércio amplo, composto por escolas, padarias, praças, posto policial, açougue, supermercados, loja de material de construção, posto de saúde, CRAS, Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE), entre outros serviços direcionados à população.

As famílias atendidas, segundo uma pesquisa feita pela creche,<sup>21</sup> são de religiões diversas, mas com predominância do catolicismo. A maioria dos pais e responsáveis tem como escolaridade ensino fundamental incompleto, variando alguns com ensino médio e curso técnico. As profissões das famílias também variam, predominando domésticas, diaristas, atendentes e funcionários da construção civil. Boa parte das famílias faz uso dos programas sociais do governo por serem 80% de baixa renda e 20% de classe média.

Para melhor atender as demandas das famílias e as necessidades/especificidades dos bebês e crianças que frequentam a creche, o funcionamento acontece de 6:30h às 18:00h, sendo o horário de entrada flexível entre 06:30h e 08:30 e a saída a partir das 14:30h.

Entendendo que todos os profissionais ali presentes são educadores e por isso precisam desempenhar sua missão com responsabilidade, a referida creche acredita no profissional que

busque trilhar caminhos para realizações pessoais e crescimento profissional; que tenha consciência do seu papel como educador; que trabalhe em busca da valorização da diversidade; que tenha capacidade de intervir e mediar em situações de conflito; que saiba trabalhar em equipe e escutar o outro; que seja dinâmico, criativo, autônomo, ativo e pró-ativo, crítico e argumentativo mas também reflexivo, ousado e aberto ao novo; um profissional que valorize o diálogo, mas que principalmente valorize a criança e que saiba conquistar sua confiança; que dinamize seu trabalho com emoção e prazer (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE, 2013, p.10).

Os bebês e crianças matriculados na creche estão alocados em seis salas de atividades, organizadas da seguinte maneira.

---

<sup>21</sup>Os dados desta pesquisa estão registrados no Projeto Político Pedagógico da Creche.

Tabela 8: Número de crianças por turma

TURMA	NÚMERO MÁXIMO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS HOJE <sup>22</sup>	CRIANÇAS POR PROFESSORA	NÚMERO DE PROFESSORA POR TURMA
Berçário I	12 crianças	12 crianças	06	02
Berçário II	18 crianças	18 crianças	06	03
2 anos I	20 crianças	10 crianças	10	01
2 anos II	20 crianças	10 crianças	10	01
3 anos I	36 crianças	18 crianças	18	01
3 anos II	36 crianças	18 crianças	18	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche.

A creche conta com uma equipe de profissionais composta por 1 coordenadora, 1 assistente administrativo, 10 professoras, 06 auxiliares de serviços gerais e 2 cozinheiras, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 9: Descrição da equipe de profissionais.

Cargos	Funções	Habilitação Exigida	Escolaridade	Horário Ent./Saída	Horário de Almoço
Coordenadora	Coordenadora	Magistério	Pedagogia	08h às 18h	12h às 14h
Assistente Administrativo	Aux. Administrativo	Magistério	Serviço Social	07h às 17h	12h às 14h
Professora	Professora BI	Magistério	Magistério	08h às 18h	11h às 13h
Professora	Professora BI	Magistério	Pedagogia	07:30h as 17:30h	12h às 14h

<sup>22</sup>No período da pesquisa: agosto a dezembro de 2014

<b>Professora</b>	Professora BII	Magistério	_	7h às 17h	11h às 13h
<b>Professora</b>	Professora BII	Magistério	Contratada	7h às 17h	12h às 14h
<b>Professora</b>	Professora BII	Magistério	Pedagogia Psicopedagogia	7h às 17h	12h às 14h
<b>Professora</b>	Professora 2 anos I	Magistério	Normal Superior	8h às 18h	12h às 14h
<b>Professora</b>	Professora 2 anos II	Magistério	Pedagogia	8h às 18h	12h às 14h
<b>Professora</b>	Professora 3 anos I	Magistério	-	8h às 18h	12h às 14h
<b>Professora</b>	Professora 3 anos II	Magistério	-	7:30h as 17:30h	12h às 14h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	06:30h as 16:30h	10h às 12h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Fundamental	07h às 17h	10h às 12h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	07h às 17h	10h às 12h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Médio	7:30h as 17:30h	12h às 14h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	06:30h as 16:30h	10h às 12h
<b>Aux. De Serviços Gerais</b>	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	8h às 18h	11:30h as 13:30h
<b>Cozinheira</b>	Cozinheira	-	Ensino Fund. Incompleto	06:30h as 16:30h	12h às 14h
<b>Cozinheira</b>	Cozinheira	-	Ensino Fundamental	7h as 16:30h	12h às 14h

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche.

A creche acredita que sua função social esteja pautada no cuidar e no educar, buscando, também, o respeito, o reconhecimento dos valores culturais, que a criança traz consigo, e a ampliação das possibilidades para o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia.

Dessa forma, as creches tentam organizar a rotina, de forma a proporcionar a todos, independentemente da idade, o bem estar físico, afetivo, social e intelectual. Acreditam que as atividades lúdicas devam ser o centro dessa rotina, pois elas estimulam a curiosidade, a espontaneidade e a harmonia, contribuindo, também, para a integração entre creche, família e comunidade. Valorizam a linguagem como um recurso de comunicação e expressão daquilo que as crianças vão assimilando sobre si e o mundo. Reconhecem as palavras de Vygotsky (1984 apud PPP), citadas no PPP: “ao brincar a criança se comporta de forma mais avançada que da maneira habitual, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem”.

Nesse contexto, a creche acredita na criança como um ser que interage com o outro e com o meio social e que por isso está em constante crescimento e desenvolvimento. Busca, por meio da rotina, como explicitado no PPP, levar a criança a ter conhecimento de si e do mundo, ampliando suas experiências sensoriais, expressivas e corporais. Procuram, também, apresentar a elas as diferentes linguagens e respeitar os seus direitos, sejam eles individuais, sociais, econômicos, culturais, étnicos ou religiosos.

Cumprir destacar que uma análise sobre o que está registrado no PPP e o que de fato acontece no dia a dia da creche será realizada, no próximo capítulo, no qual discuto as tensões e contradições reveladas, a partir da imersão no campo.

Tabela 10: Rotina da creche

ROTINA GERAL DA CRECHE	ROTINA DO BERÇÁRIO I
06:30 às 08h – Entrada	- Entrada e acolhida das crianças
08h – Lanche	- Lanche da manhã
08:30h – Entrada das crianças nas salas: estimulação, rodinha, atividades do planejamento/projetos	- Rodinha, estimulação essencial/ atividades do projeto
09:30h – Banho das crianças dos	- Banho de sol/recreação livre e/ou dirigidas

<b>berçários</b>	- Banho
<b>09:30h às 10h – Entrada das crianças na sala</b>	- Almoço
<b>10:30h – Higiene e preparação para o almoço</b>	- Higiene
<b>10:30h – Almoço dos berçários</b>	- Repouso
<b>11h – Almoço das turmas de 2 e 3 anos</b>	- Lanche da Tarde
<b>11:30h – Higienização: banheiro e escovação dos dentes</b>	- Atividades livres e/ou dirigidas
<b>12h – Repouso</b>	- Jantar
<b>14h – Lanche</b>	- Preparação para a saída
<b>14:30h às 15:30h – De acordo com o cronograma de atividades: brinquedoteca, espaço de leitura, TV/DVD, cantinho da casinha</b>	
<b>15:30h – Atividades na sala</b>	
<b>16h – Preparação para o jantar</b>	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche.

A área interna da creche possui 06 salas de atividades, onde grande parte das atividades é desenvolvida; 03 banheiros, sendo um infantil e um para funcionários e o terceiro para visitantes; 01 cozinha; 01 almoxarifado; 01 refeitório amplo com mesinhas e também alguns brinquedos maiores como escorregador, casinha, carrinhos e bonecas, piscina de bolinhas e outros; 01 sala de leitura; 01 dispensa; 01 lavanderia; 01 recepção, 01 sala para coordenação/administração.



Imagem 39: Fachada da Creche



Imagem 40: Hall de Entrada/recepção



Imagem 41: Banheiro das Crianças



Imagem 42: Banheiro dos Adultos



Imagem 43: Sala da Coordenação/ administração



Imagem 44: Sala de Leitura



Imagem 45: Almoxarifado



Imagem 46: Sala de Atividades (modelo de sala para as crianças de 02 e 03 anos)



Imagem 47: Cozinha



Imagem 48: Refeitório

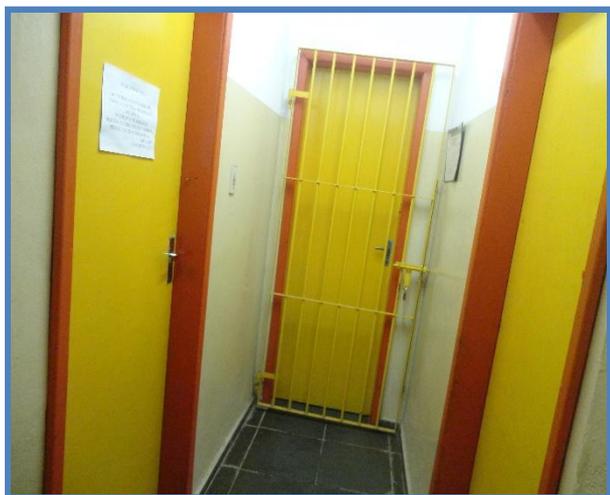


Imagem 49: Dispensa



Imagem 50: Lavanderia

Já, na área externa, observamos 01 solário adjacente à sala de atividades do berçário I; 01 outro espaço com escorredor, balanço, roda-roda e uma parede de azulejo (que, segundo o PPP, é utilizada para atividades de pintura com as crianças) e; 01 pequena horta a que as crianças não têm acesso.



Imagem 51 : Solário – Berçário I



Imagem 52: Espaço externo



Imagem 53: Azulejo

Toda a organização desse espaço, segundo o PPP e as próprias professoras, tem a finalidade propiciar prazer às crianças, despertar desejos, e promover descobertas. De acordo com a própria Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2010 apud Projeto Político Pedagógico da Creche - 2013), “o espaço físico de uma instituição educacional não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, este precisa tornar-se um lugar composto por gosto, toque, sons, palavras, regras de uso, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (p. 31).

Consta também no PPP que as atividades são planejadas pelas professoras uma vez ao mês, buscando utilizar os diferentes espaços da instituição, na perspectiva de:

contribuir para despertar na criança sua imaginação e curiosidade; conhecer a criança, o que pensa e sente, ajudando-a, assim, a vencer suas dificuldades; ouvir e deixar que as crianças falem o que pensam, o que sentem; promover o contato com o meio ambiente; desenvolver a sua autonomia; e; assegurar que a estimulação seja adequada ao seu desenvolvimento.

O processo avaliativo na instituição é contínuo, pois a creche acredita que o principal na ação pedagógica é o repensar sobre a prática e que a aprendizagem se dá em um processo gradual e contínuo. Por orientação da Secretaria de Educação, a partir do momento em que ela passa a ser responsável pela formação continuada das professoras, no contexto da creche, inicia-se a prática do registro das atividades realizadas, acreditando que tal registro possibilita aos profissionais e aos familiares conhecer melhor cada criança, o trabalho da instituição e os processos de aprendizagem envolvidos.

Nesse processo, a instituição acredita também na formação inicial e continuada de seus profissionais como fundamental, salientando que algumas professoras têm buscado tais formações por si próprias. Apesar de estar registrado no PPP que existem grupos de estudos e reuniões mensais oferecidos pela Secretaria de Educação, que visam trocar ideias sobre a prática diária e estudar temas pertinentes ao trabalho com as crianças pequenas, a formação continuada não tem acontecido, conforme dito em outro momento deste estudo. As professoras não têm tempo/espço para discussão das questões pedagógicas.

Durante o ano de 2014, as professoras dos berçários participaram de um projeto de extensão coordenado pela Professora Doutora Núbia Schaper Santos, com o objetivo desencadear um espaço de reflexão crítica entre professora, tendo o desenvolvimento infantil como elemento para as discussões, em especial, a questão do choro dos bebês. Nesse espaço, era recorrente a queixa sobre a necessidade de reuniões pedagógicas na creche.

Atualmente, a coordenadora da creche também participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFJF, coordenado pela mesma professora. Há cinco bolsistas que frequentam, semanalmente a creche, o que, muitas vezes, ajuda na cobertura de pessoas para o berçário, quando há ausência de professoras.

## O berçário I

Trata-se de um espaço de relações, onde os bebês passam a maior parte do tempo. Em virtude disso, as professoras tentam, dentro do possível, transformá-lo em um espaço rico em desafios, onde, aliando cuidado/educação, tentam dar significado ao dia a dia dos bebês, possibilitando a eles se desenvolverem de maneira significativa. Essa foi a percepção que tive durante a minha imersão no berçário I.



Imagem 54: Higiene e Banho



Imagem 55: Letreiro e Cerca da Porta. Berços e Gangorra

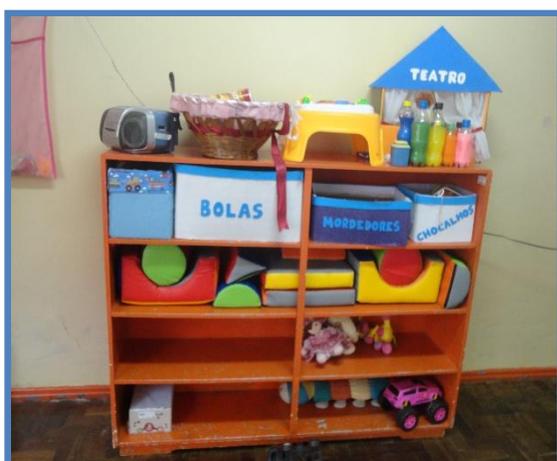


Imagem 56: Cantinho dos Brinquedos



Imagem 57: Andadores e Baú de Brinquedos



Imagem 58: Móviles  
(confeccionados pelas  
Professoras)



Imagem 59: Tapete das  
Sensações (confeccionado  
pelas Professoras)



Imagem 60: Cantinho da  
Leitura (confeccionado  
pelas Professoras)



Imagem 61: Catavento  
(confeccionado pelas  
Professoras)



Imagem 62: Painel de fotos dos  
bebês com a família  
(confeccionado pelas Professoras)



Imagem 63: Fotos de Animais  
coladas pelo chão do berçário  
(confeccionados pelas Professoras)



Imagem 64: Baú de tesouros –  
objetos do dia a dia  
(confeccionado pelas Professoras)



Imagem 65: Caixa das Formas  
(confeccionada pelas Professoras e  
pintada pelos bebês)



Imagem 66: Garrafas com líquidos  
coloridos (confeccionado pelas  
Professoras)



Imagem 67: Túnel  
(confeccionado pelas  
Professoras e pintado pelos

## As professoras

O outro é aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência dos limites dessa tentativa.

**Marília Amorim**

Conhecer Paula e Rita,<sup>23</sup> as duas professoras responsáveis pelo berçário I da Creche Ipiranga, foi para mim a possibilidade de encontrar no outro uma interlocução, um diálogo em busca de se construir uma reflexão sobre o brincar com os bebês, a partir de olhares e opiniões diferentes, que se somaram nesses cinco meses e produziram novos olhares.

Como nos versa Manoel de Barros,

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (2010, p. 187).

A aproximação com elas me fez compreender de perto o que é ser professora de bebês, o que é buscar o novo e o diferente. Fez-me perceber que a extensa carga horária, a desvalorização profissional e a rotina da creche não são capazes de desmerecer o trabalho pedagógico, quando quem toma a frente desse trabalho prioriza atividades planejadas para os bebês, contrariando todas as adversidades do cotidiano da creche.

---

<sup>23</sup>Os nomes foram alterados para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

Tabela 11: Informações básicas sobre as Professoras do Berçário I

	Idade em 2014	Estado Civil/ Maternidade	Formação em 2014	Tempo de Atuação no Berçário I
<b>Paula</b>	22 anos	Solteira Sem filhos	Magistério Licenciatura em Pedagogia (Formatura Dezembro/2014) – FACSUM	4 anos
<b>Rita</b>	52 anos	Casada 2 filhos	Magistério Licenciatura em Pedagogia (Formatura Julho/2014) UFJF	5 meses

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser percebido, a professora Rita entrou na creche, em meados de 2014 e a professora Paula lá, já estava, quando a primeira chegou. Inicialmente, foram observados momentos de conflito e divergências quanto ao planejamento das atividades para o berçário. Na professora Rita, notava-se como característica a inovação, já na professora Paula, havia certo receio de correr riscos. Porém, nesse encontro tensionado por dois modos muito diferentes de práticas com os bebês, se fez a possibilidade de construir um caminho interessante, curioso e particular no cotidiano do berçário, que será explorado no capítulo de análise.

## Os Bebês

Falar sobre os bebês é falar sobre emoções, experiências, aprendizagens, desejos, linguagens e desenvolvimento. Ao chegar no berçário I encontrei 12 bebês, que se modificaram, nesses cinco meses e que me modificaram também. Diferentes no modo de ser e de agir sobre as coisas. Bebês que literalmente me receberam de braços abertos, desde o primeiro dia na creche, que me convidaram para estar com eles, em um universo de descobertas, escolhas e desafios. Bebês que, a cada semana, estavam mais desenvolvidos, mais autônomos, mais espertos, prontos para arriscar, determinados a descobrir e a aprender, seja na interação entre eles mesmos, com as professoras, comigo ou sozinhos. Vi neles desejo e emoção a cada conquista, brincando um mundo foi se revelando para eles, que foram se descobrindo dentro desse mundo.

O convívio no berçário revelou momentos inusitados de uma prática que parece extrapolar o conteúdo de uma formação inicial, por exemplo. Ali há choro, risos, alegria e tristeza, momentos de descontração, de tensão, de brincadeiras, de seriedade, experimentação, conflito, negociações e imposições.

Uma cena merece destaque para traduzir o percurso da pesquisa. Um dos bebês ainda não andava, no início da pesquisa, mas estava, e continua estando, sempre alerta a todos os acontecimentos. De uma semana para a outra, acompanhei a conquista do andar e o vi correr por toda a creche. Sempre se interessou muito pelos objetos, mas, em especial, pelos que não conseguia/podia pegar; por isso sua atenção sempre esteve mais voltada para os adultos, e manipular o que estava em nossas mãos parecia ser para ele bem mais interessante do que os próprios brinquedos. Considero essa criança a minha companheira nas filmagens, se divertindo ao ver os amigos pela tela da câmera, os apontando e gritando como se fosse mágica eles estarem dentro do visor. Uma das cenas mais interessantes com a câmera é quando ela tenta se ver no visor e, para isso, cola o rosto na parte da frente da câmera, dá um grito e corre para a tela, tentando se ver novamente. Como não consegue, vai repetindo essa cena e ficando nervosa, a cada tentativa frustrada, até que se cansa, grita nervosa e joga a câmera com o tripé no chão. Ela se acalma, quando eu a mostro, no visor da câmera, em uma cena já gravada. A felicidade é tamanha que ela me abraça, grita, corre e quer levar a câmera para mostrar a filmagem para os outros.

Tabela 12: Descrição dos bebês do berçário I da creche por nome, data de nascimento e idade no início da pesquisa, agosto de 2014.

Nome dos Bebês <sup>24</sup>	Data de Nascimento	Idade em Agosto de 2014
Aline	04/10/2013	10 meses
Davi	15/07/2013	13 meses
Eduardo	03/01/2014	07 meses
Helena	26/08/2013	12 meses
Hugo	14/10/2013	10 meses
Iasmin	31/10/2013	10 meses
Kaio	23/11/2013	09 meses
Karoline	28/07/2013	13 meses

<sup>24</sup>O nome dos 12 bebês foram trocados para preservar suas identidades.

<b>Larissa</b>	13/01/2014	07 meses
<b>Mateus</b>	12/09/2013	11 meses
<b>Milena</b>	01/11/2013	09 meses
<b>Thaís</b>	16/10/2013	10 meses

Fonte: Elaborada pela autora.

Conviver com esses 12 pequenos sujeitos, me trouxe muitas descobertas. Eles me mostraram o valor e a importância singular das brincadeiras. Mostraram-me que não há limites e nem barreiras, quando querem descobrir. O auxílio do adulto é fundamental, mas eles se mostram autônomos nas ações de pedir, questionar, nos direcionar e, assim, nos envolver em uma prática que nos leva a querer fazer mais, a buscar, a problematizar e a refletir nesses limites, muitas vezes, impostos pela faixa etária e que, na verdade, parecem ser mais uma invenção imposta do que uma limitação real.

### **As estratégias para a produção de dados e os instrumentos escolhidos**

Em consonância com o exposto até aqui, selecionar os instrumentos na perspectiva da PCCol não é pensar em resultados como produto, é pensar na importância da constante interlocução entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, é pensar na relação teoria/prática em um diálogo que promova, de fato, uma reflexão crítica tanto para o pesquisador como para os sujeitos envolvidos. Formação crítica que se dá, por meio da reflexão crítica, que ocorre exatamente naquilo que poeticamente Clarice Lispector (1964, p. 143) nomeia de entrelinha “escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando a não palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu”.

Entendemos que a potencialidade de um instrumento está na ação dialógica que ele terá com o outro “em uma dimensão alteritária em busca de uma compreensão ativa que permite a apreensão dos enunciados do outro, [e que é] só na corrente dessa comunicação que se torna possível a construção e compreensão dos sentidos” (FREITAS, s/a, p.11). Por esse motivo, escolhemos como instrumentos para essa pesquisa a observação colaborativa, a entrevista dialógica e, a videogravação, por entender que os mesmos dariam subsídios para “retornar aos dados empíricos, verificando se a mediação da teoria permite explicar “o concreto”, ou seja, aquilo que a observação imediata não consegue capturar: o significado” (Ibid., p. 11-12).

## Observação colaborativa

A partir das leituras sobre o referencial metodológico, começamos a pensar na creche não como um “campo” de coleta de dados, mas como uma possibilidade de conhecer e compreender o espaço e por meio dele compreender também as minhas interrogações sobre o brincar na creche.

A rigor, o termo observação participante foi cunhado nas pesquisas etnográficas, advindas do campo antropológico. Pressupõe uma técnica para saber olhar e o que olhar. Requer a necessidade de eliminar “deformações subjetivas” e advoga por uma entrada negociada no espaço envolvido na pesquisa, a partir de uma visão descritiva global para gradativamente eleger o que será o foco de determinada pesquisa.

Compreendemos que ao entrar na creche, aquele espaço é estranho a mim, pesquisadora, porque não o conheço ainda e, obviamente, a partir de uma temporalidade possível, aquilo que era “estranho” passa a ser “familiar”. O fato de estar na sala de atividades do berçário já é prerrogativa de uma observação participante, a partir das interações com os bebês e as professoras. Ainda que eu me mantivesse inerte, catatônica, eu estaria interferindo e participando daquele espaço.

Por isso, a terminologia observação participante nos pareceu não contemplar o vivido desta pesquisa. Adotamos a ideia de observação colaborativa proposta por Ibiapina (2008), porque parece estar em consonância com a própria escolha da pesquisa crítica de colaboração. Afirma a autora:

Nessa direção, a observação reflexiva é realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. No caso da observação de espaços educativos, a sala de aula se constitui no centro e no motor da ação em que observador e observado interagem na procura de caminhos que superem os dilemas da prática pedagógica. Esse procedimento exige uma redefinição de papéis e práticas de observação, exigindo novas atitudes tanto por parte do observado quanto do colaborador. Uma dessas atitudes é a colaboração. A observação, além de reflexiva é também colaborativa (IBIAPINA, 2008, p.91-92).

Ibiapina traz a noção de reflexão partilhada engendrada no processo de observar. Não se trata apenas de anotar no diário de bordo aquilo que “salta aos olhos” para ser refletido em momento posterior, na solidão do pesquisador. Nesse sentido, estamos

entendendo essa observação como uma oportunidade de investigação social, onde, dentro das possibilidades, o pesquisador tenta partilhar de todas as atividades ali envolvidas, se entesando e se envolvendo também naquele contexto social.

Completa a autora:

Em síntese, o trabalho com a observação colaborativa tem o objetivo de criar espaços para que pesquisador e professor possam refletir criticamente sobre a prática docente. Nesse contexto, o trabalho de colaboração auxilia os participantes a refletir conjuntamente sobre a atividade docente, o que propicia o aprendizado das relações desenvolvidas na ação coletiva, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem as ações e a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho do professor (IBIAPINA, 2008, p. 94).

Spradley (1980) comenta que com esse tipo de investigação nosso objetivo vai muito além de uma descrição pormenorizada dos fatos ou das ações, o que permite que a nossa ação ganhe sentido, orientação e dinâmica, a todo o momento em que estivermos ali presentes; isso porque vamos procurar conhecer e vivenciar cada aspecto do lugar, e compartilhar das experiências, o que resultará na construção de experiências outras relevantes para a reflexão, que é o ponto principal em nossa pesquisa.

Sendo assim, na raiz do conceito, esse tipo de observação precisa ser realizado em contato direto, de forma frequente e prolongada, onde o contato do pesquisador com os envolvidos na pesquisa precisa ser constante e a familiaridade do mesmo com os contextos culturais e sociais dos envolvidos também se torna central para a pesquisa (CORREIA, 2009).

Para que esse tipo de metodologia funcione, é necessário observar para conhecer e também participar para conhecer pois é, a partir de um envolvimento direto, que o pesquisador começa a aprender sobre quem são os envolvidos na pesquisa, seja no decorrer da prática cotidiana ou em uma conversa informal (MARCON; ELSÉN, 2000).

Nesse contexto, é importante também que o pesquisador procure conhecer qual é a influência da sua presença naquele contexto, pois com certeza a nossa presença ali já resulta em alguma reflexão, seja ela positiva ou negativa.

Assim, por demandar tempo para negociar, conhecer, compreender e estabelecer relações com os sujeitos envolvidos, essa abordagem metodológica nos possibilita conhecer mais sobre os envolvidos na pesquisa, o que facilita a reflexão crítica.

## Entrevista Dialógica

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

**Paulo Freire**

Em uma pesquisa de cunho sócio-histórico-cultural, o centro está nas diferentes linguagens e nos discursos produzidos por meio dela, assim, a entrevista nesse paradigma tem a particularidade de ser compreendida também como produtora dessa linguagem.

Como nos disse Bakhtin, "o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio" (1997, p. 21). Assim, esse tipo de entrevista deve ser um espaço de narrativa, em que a palavra transite com facilidade entre entrevistador e entrevistado, proporcionando, por meio do diálogo, a troca de experiências, questionamentos, tensões, desafios, desejos, inquietações, dúvidas, insatisfações e outros; em um movimento de tomada de consciência que leve todos (incluindo o entrevistador) a repensar criticamente o assunto que está sendo problematizado, pois "só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação" (Bakhtin, 1997, p. 138).

Para Bakhtin, na situação da entrevista, a compreensão do enunciado do outro significa orientar-se para o outro. Ou seja, quando o ouvinte concorda, discorda, adapta ou repensa aquilo que ouve, ele compreende e forma o seu discurso, discurso esse que acompanha a sua prática (FREITAS, 2003).

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Ao falar sobre o excedente de visão, Bakhtin nos mostra que esse ir e voltar ao seu lugar para ouvir, questionar e compreender o outro, dá ao entrevistado condições de estabelecer sentidos e significados sobre os enunciados ali traçados e dá também ao entrevistador condições de dar “forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência” (FREITAS, 2003, p. 35-36).

Nesse contexto, a entrevista dialógica se constitui como uma relação entre sujeitos, cujo objetivo é compartilhar experiências, assim, “pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão”(FREITAS, 2003, p. 36). É nesse encontro entre sujeitos que o olhar sobre determinado assunto se amplia e a realidade investigada começa a ser transformada.

## **Videogravação**

De acordo com Tarouco (2003), o filme é um conjunto de imagens paradas que, apresentadas a uma determinada velocidade, causam a impressão de movimento contínuo. Tal recurso é utilizado, a fim de que o olho humano possa perceber a alteração das imagens.

Nesta pesquisa, esse recurso foi fundamental para que fosse possível registrar ações, movimentos e comportamentos, ampliando nossas possibilidades de conversar sobre as ações do dia a dia com mais detalhes.

Além da riqueza de detalhes, tal procedimento também possibilita exatidão nos dados. É possível rever o despercebido e repensar o comum, o cotidiano, o que fazemos sem nem dar conta, tornando a reflexão rica, pois por observar as imagens podemos manifestar sobre nossos comportamentos e habilidades bem como aprender com elas (ABRAMOWICS, 1990). Como um recurso que guarda uma imagem, a videogravação possibilita o exercício repetido da visão, do olhar para uma prática a fim de analisá-la.

Em especial, nas pesquisas que envolvem crianças, tal recurso é fundamental, uma vez que apenas a observação e o registro não dão conta de capturar a riqueza de suas expressões, gestos, contatos corporais, diálogos e trocas. “Sem a filmagem, a observação e compreensão da dinâmica dessas formas de expressão e de comunicação

das crianças, reveladas muitas vezes no silêncio, na sutileza de gestos e olhares, seria dificultada” (SCHMITT, 2008, p. 66).

### Os caminhos da análise

Os dados da pesquisa foram produzidos, a partir da imersão em um berçário durante cinco meses, com 12 bebês e as 02 professoras da Creche Comunitária Ipiranga, totalizando 16 encontros, entre agosto e dezembro de 2014. Os dados foram registrados por fotografias, videogravação e notas de campo referentes aos encontros. As fotografias e as videogravações foram compiladas em dvds. Foram totalizadas 21h:28m:12s de gravação, divididas em 08 filmagens do cotidiano do berçário I, com aproximadamente, 3 horas de duração cada. Foram organizadas duas entrevistas dialógicas,<sup>25</sup> realizadas com as duas professoras responsáveis pelo berçário I - totalizando 02h:10m:16s de gravação. As fotografias foram registradas em dvd, perfazendo um total de 324 fotografias. Os dados compilados das transcrições estão registrados em 416 páginas.

Diante da produção de um considerável material de pesquisa e da necessidade de escolher um caminho, adotaremos como instrumento os *núcleos de significação* para organizar e analisar a realidade específica, contexto da creche e as relações entre professoras e bebês, a partir do brincar.

Ao utilizar como instrumento de análise os núcleos de significação é importante destacar brevemente o que entendemos pelos termos *sentido* e *significado*, tendo por base a Teoria-Sócio-Histórico-Cultural.

O *sentido* tem caráter simbólico, mediador da relação homem/mundo. É o acordo que duas ou mais pessoas chegam ao discutir determinado assunto. Nada mais é do que "aquele instante, que não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas" (COSTAS, FERREIRA, 2010, p. 216).

Já o *significado*, seria "qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento" (COSTAS, FERREIRA, 2010, p. 214). Ou seja, o significado é algo mais ou menos estável que se constrói a partir de situações vivenciadas.

---

<sup>25</sup>O roteiro produzido para as duas entrevistas dialógicas encontra-se como Apêndice I e II.

Sendo assim, a partir dos sentidos construídos pelas professoras e por mim, a respeito da temática do brincar, foi possível criar significados para esse brincar dos/com os bebês. Significados esses que serão discutidos por meio dos Núcleos de Significação.

Os núcleos de significação foram criados para organização e análise dos dados pela Professora Doutora Wanda Aguiar e Sérgio Osella, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse sentido, o desafio nesse tipo de investigação se dá por não tentarmos analisar as narrativas do sujeito por si só e sim a totalidade que esse sujeito representa. Para que isso seja possível, é necessária uma imersão nos dados da pesquisa, por se rever várias vezes as gravações e analisar com cuidado todo o material transcrito, para que possamos nos familiarizar e nos apropriar desses dados (AGUIAR, 2006). O processo de construção dos núcleos está representado na figura a seguir.

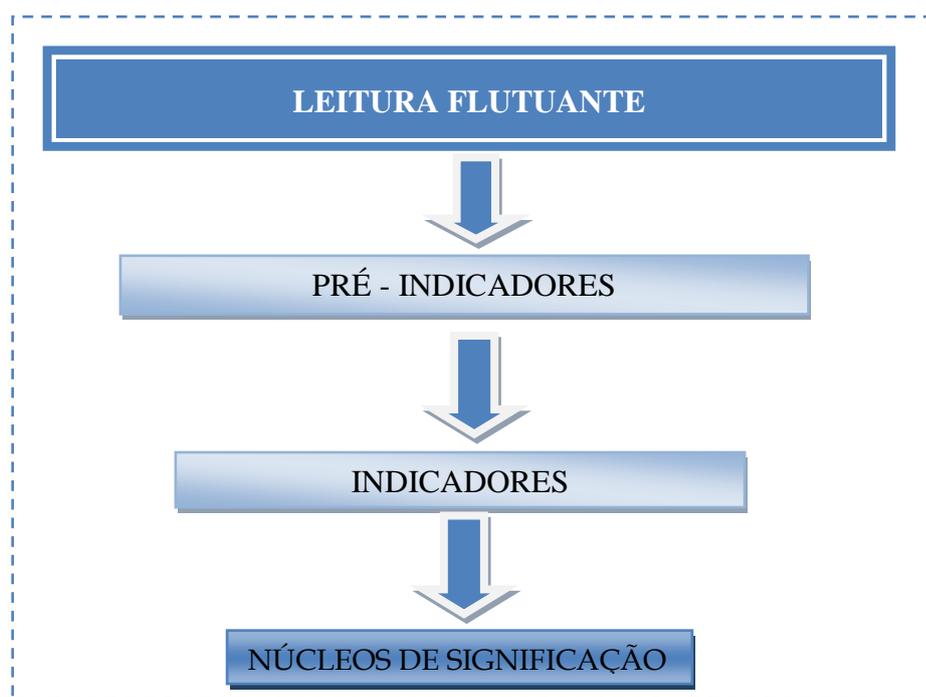


Imagem 32: Quadro demonstrativo do processo de construção dos Núcleos de Significação. Elaborado pela autora. Fonte: Elaborada pela autora.

Seguindo as etapas, primeiro foi necessário fazer uma leitura flutuante, a fim de se perceber as diferentes questões, que atravessam o brincar no Berçário I, para a construção dos chamados *pré-indicadores*. O objetivo, nesse momento, “não é fazer

uma análise discursiva sobre as construções narrativas, mas colocar em relevo o contexto em que se inserem o sujeito, composto pela narrativa do sujeito e as condições de produção histórico-sociais em que as [linguagens] circulam” (SANTOS, 2012, p. 99).

Já familiarizada ao tema, foi importante uma releitura com o objetivo de identificar as temáticas que aparecem com maior frequência, ou que pelos diálogos são entendidas como mais importantes. Tais temas, chamados de *indicadores*, vão compor um amplo quadro de possibilidades para a organização dos *núcleos de análise*. Com esse quadro em mãos, o próximo passo foi tentar agrupar esses *indicadores* pela “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, que nos permita caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação” (AGUIAR, 2006, p. 19).

Durante o processo de organização dos núcleos, já foi possível verificar as “transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente” (Ibid. 2006, p. 20). Análise essa que se inicia dentro de cada núcleo e que logo após passa a ser internúcleos. Por isso, é importante que esse tipo de análise não se apegue à fala dos sujeitos, estando articulada a todo um contexto social, político e econômico, pois como nos ensina Vygotsky (1998), um corpo só se revela no movimento, movimento esse que se dá no completar de diferentes particularidades, ou seja, é por meio da compreensão dos sentidos que o sujeito dá para os diferentes aspectos destacados nos núcleos de significação, que vamos conseguir compreender a sua totalidade.

### **A construção dos pré-indicadores**

A construção dos pré-indicadores tornou possível recortar as falas – dos 10 encontros filmados, sem desconsiderar seus contextos e propriedades, nos dando a possibilidade de contextualizar as questões que atravessam o brincar no berçário, para que depois pudéssemos sintetizá-las (indicadores) e, em seguida problematizar o brincar (núcleos) a partir desses atravessamentos.

Cabe destacar que, para a construção dos pré-indicadores, montamos dois quadros: um com recortes sobre o brincar, a partir das observações colaborativas e outro

a partir das entrevistas dialógicas, quadros esses que se encontram no **Apêndice III**<sup>26</sup> deste trabalho.

### **Dos pré-indicadores aos indicadores**

Após o recorte contextualizado das falas das professoras, a partir da observação colaborativa e da entrevista dialógica, passamos a construção dos indicadores. A montagem dos indicadores se deu pela aproximação dos temas, o que possibilitou um olhar refinado para a temática, facilitando a construção dos núcleos de significação. Novamente foram construídos dois quadros: um com recortes sobre o brincar, a partir das observações colaborativas e outro, a partir das entrevistas dialógicas. Os quadros se encontram no **Apêndice VI**<sup>27</sup> deste trabalho.

### **A construção dos Núcleos de Significação**

A partir de um movimento de síntese, de aglutinação dos indicadores por convergência/divergência, foi possível a construção dos núcleos, quadro disponível no **Apêndice V**<sup>28</sup>, permitindo-nos começar a compreender os sentidos do brincar na instituição pesquisada, considerando todas as questões que o envolvem.

Com base nesse olhar para os dados da pesquisa, podemos perceber que o brincar com os bebês, na instituição, atravessa questões como: desvalorização profissional, formação dos profissionais, falta de recursos materiais, rotina, brinquedo, concepção de brincar, concepção de desenvolvimento dos bebês, especificidades do brincar com os bebês, autonomia, relação com a família e espaço físico. Percebemos que são inúmeras as questões que perpassam o brincar dos bebês na creche.

Contudo, para a escrita deste trabalho e considerando a necessidade de recorte da realidade observada e, sem perder de vista a complexidade, que envolve a totalidade do cotidiano, organizamos a análise conforme quatro Núcleos de Significação, que serão analisados no próximo capítulo.

---

<sup>26</sup> O apêndice III encontra-se no DVD disponibilizado na contracapa deste trabalho.

<sup>27</sup> O apêndice IV encontra-se no DVD disponibilizado na contracapa deste trabalho.

<sup>28</sup> O apêndice V encontra-se no DVD disponibilizado na contracapa deste trabalho.

**“Todo Brincar é importante”<sup>29</sup>:  
olhando para os dados**

# 4

Eis o desafio de quem trabalha com crianças, portar-se não apenas como alguém que possa contribuir com suas formações, mas também como eterno aprendiz, base de um diálogo que se pretende transformador e capaz de permitir a constante condição humana: a de se criar cotidianamente.

**Daniela Freire Andrade  
Jader Janer Moreira Lopes**

Com as palavras de Andrade e Lopes, mais uma vez, destaco que o saber/fazer pedagógico se constrói no dia a dia da prática, em que o professor traça um paralelo entre o que aprendeu - com base nos teóricos que sustentam sua prática, e o que faz – a com base nas especificidades e contextos das crianças pelas quais é responsável e pelos familiares.

Acredito que, com os dados produzidos para este trabalho, seja possível traçar um panorama geral dos contextos, envolvendo o berçário I da referida instituição e, assim, perceber como acontece o brincar dos/com os bebês ali, em interação com as professoras.

De forma fluida, porém ancorada no referencial teórico, já abordado para essa dissertação, buscarei - tendo como suporte os Núcleos de Significação, responder às questões desta pesquisa:

*Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora? E, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês nos momentos de brincadeira nos diferentes espaços da creche?*

---

<sup>29</sup>Fala de uma das professoras do Berçário I.

Nenhuma pesquisa consegue contemplar, por si só, as respostas a uma problemática, porém, consegue revelar pistas, para que se possa compreender os cenários específicos em que se desenrolam as questões de partida do estudo, os atores envolvidos, as dificuldades encontradas e os êxitos obtidos. Mas, por participar do contexto da pesquisa de maneira colaborativa, ler e reler os dados produzidos, acredito ser possível delinear os possíveis sentidos do brincar com os bebês, contribuindo para reafirmar, como fizeram os teóricos com os quais dialogo, a importância das interações e a necessidade do brincar com eles.

Com esse intento, passarei a analisar os quatro núcleos de significação, construídos, a partir da depuração da leitura flutuante realizada do material bruto, dos pré-indicadores e os indicadores, conforme a descrição do quadro a seguir:

- 1 – "*Brincar junto [...] interagir com eles*": o papel da professora no brincar
- 2 – "*A gente perde tempo lavando mamadeira*": alguns desafios para o brincar
- 3 – "*É fundamental o brincar, desde que nasce*": o brincar como linguagem e o desenvolvimento dos bebês
- 4 – "*Berçário é lugar de berço*": a construção do espaço para o brincar

Acredito que, ao analisar esses quatro núcleos de significação sobre os brincar com os bebês na creche, será possível perceber como isso ocorre na Creche Comunitária Ipiranga e a importância dessa prática nas instituições de Educação Infantil, entendendo que, como uma linguagem dos bebês, tal atividade deve continuar sendo estudada e problematizada na formação inicial e continuada, bem como nas Instituições de Educação Infantil.

No entanto, antes de iniciar a análise dos núcleos, se faz necessário tecer reflexões, com base nos dados que surgiram das notas de campo, sobre o cotidiano da creche de maneira mais ampla. As cenas não estão diretamente relacionadas ao tema do brincar, mas atravessam-no.

A entrada na creche foi um momento importante e de muito aprendizado. Havia presente em mim sentimentos misturados: insegurança, curiosidade, ânimo e muito

desejo de estar ali. Fui muito bem recebida pela coordenadora pedagógica, profissionais, professoras, bebês e crianças, isso porque, como dito no capítulo metodológico, a creche já participava de dois projetos com o GP LICEDH – Projeto de Extensão e PIBID. Com a minha presença se consolidando naquele espaço, pude observar algumas cenas e absorver algumas falas que auxiliam a compor o cenário de desenvolvimento deste estudo.

Ao entrar na creche, observei que as atividades ou a rotina estabelecida pelas professoras para os bebês é bastante rígida, principalmente aquelas que se referem à alimentação e higiene. Parece que a dinâmica que rege o setor de serviços gerais e a falta de professoras na instituição determina as atividades com os bebês na creche. Um modo de ilustrar a afirmação refere-se a alguns episódios, em que os bebês manifestam sono no horário da alimentação, mas precisam se alimentar porque, em seguida, descansam ou dormem (repouso), sendo esse também o horário de descanso das professoras. Corpos que precisam ou não querem repouso são obrigados a fazê-lo.

Por muito tempo, as creches conveniadas da AMAC recebiam o planejamento das atividades pronto, elaborado pelas pedagogas para todas as 22 creches. Não havia flexibilidade, todas cumpriam o mesmo planejamento. Com a passagem da formação pedagógica das creches para a Secretaria de Educação, percebi uma mudança no aspecto do planejamento. As creches deveriam ter autonomia para planejar as atividades e estabelecer a rotina com os pequenos. No entanto, talvez pelo perfil da coordenadora pedagógica, que trabalhou muito tempo na AMAC como secretária de algumas unidades e, somente agora (aproximadamente um ano e meio) tornou-se coordenadora pedagógica, senti que o planejamento ainda é uma “camisa de força” para a instituição.

Outro dado que também ajuda a compreender a dinâmica da instituição refere-se à falta de formação continuada para os profissionais da creche. Na mudança de gestão da Secretaria Municipal de Educação, a formação continuada passou a não ser prioridade e as reuniões pedagógicas coletivas na secretaria foram extintas. Isso acarretou prejuízo para todas as unidades da AMAC, incluindo a creche Ipiranga, uma vez que as professoras não tinham um espaço para exporem suas dificuldades ou para compartilharem experiências entre elas.

Outra questão que também chamou a atenção está relacionada ao banho. Por vezes, estive a observar situações em que o banho era dado, porque estava na rotina ou havia sido acordado entre as famílias e a creche, e os bebês iriam para casa de banho tomado. Foi interessante observar que, mesmo os bebês que não necessitavam,

tomavam o banho em série, modo como me refiro ao banho, em que a criança espera, é colocada na banheira e retirada, em que as ações são rápidas, sem a possibilidade de uma experiência significativa, considerando o meu olhar.

Tomando o quadro que descreve a equipe de profissionais da creche, que se encontra no capítulo metodológico, é importante destacar que as professoras não estão sempre presentes na creche. Percebi que há, com frequência, pedido de afastamento com apresentação de atestado. Durante o primeiro semestre de 2014, o berçário I contou apenas com uma professora para 12 bebês. A outra professora precisou se afastar por motivo de saúde. O exemplo é ilustrativo de uma situação que traz desgaste físico, psíquico e afetivo das professoras e desorganiza as atividades planejadas por elas.

Na creche, foi possível perceber que, de um modo geral, há uma construção entre as professoras de que o berçário deve ser um lugar de passagem para elas, isso porque parece ser um lugar de desprestígio. Muitas dizem que querem estar na “salinha” – como se referem à sala de atividades para 2 e 3 anos e não desejam estar ou voltar para o berçário. Percebi que a coordenadora utiliza como critério a escolaridade ou o tempo da professora na instituição. Não há uma preocupação com o perfil da professora ou com o desejo de ela estar ou não no berçário. Isso corrobora aquilo que comumente chamamos de equação perversa: quanto menor a criança, menor a necessidade de formação e menores são os salários, equação que reflete a precarização do trabalho docente.

Por mais de uma vez, as professoras, durante as observações colaborativas, vieram se queixar da falta de motivação para continuar o trabalho, do pouco ou nenhum reconhecimento para o trabalho que realizam, das constantes exigências da própria coordenação da creche e da Secretaria de Educação. Uma delas diz respeito ao registro das atividades. Para as professoras, trata-se de um registro mais burocrático e menos pedagógico. Isso porque as professoras alegam que não há esse espaço no cotidiano e que as atividades são registradas apenas para constar. Outra curiosidade é que as professoras do berçário I desconhecem as atividades sugeridas pela coordenação pedagógica e organizam atividades em consonância com aquilo que acreditam.

Observei que as professoras careciam de um espaço de fala, sentiam-se desvalorizadas e desmotivadas para o trabalho. Minha presença motivava uma espécie de “catarse” para aquelas mulheres, algumas em tom de desabafo, outras em tom de ironia, afinal na minha condição de pesquisadora e representando o saber acadêmico eu deveria saber o que fazer ou dar respostas. Por vezes, saía da creche com o sentimento

de impotência, indignação, mas com a crença de que naquelas conversas outras construções seriam possíveis.

Para além das condições adversas em que se encontram, muitas vezes, professoras e bebês, será apresentada a forma pela qual se dá o brincar dos/com os bebês nessa instituição.

## NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1

“*Brincar junto [...] interagir com eles*”: o papel da professora no brincar

Esse primeiro núcleo foi construído, a partir de um olhar atento para 41 diálogos estabelecidos, entre professoras e pesquisadora, durante o tempo de permanência na creche e que foram englobados em 13 indicadores (anexo IV). A frase que nomeia esse primeiro núcleo foi dita em uma das entrevistas dialógicas realizadas com as professoras, com o intuito de ressaltar a opinião das mesmas quanto ao papel do professor na brincadeira. Ficou claro, durante toda a pesquisa, que as duas professoras, embora admitam que há desafios a serem vencidos, entendem que o brincar é fundamental para os bebês.<sup>30</sup>

*[Brincar é] fundamental para a constituição da criança. Essas relações, claro que família, a gente é fundamental, então estar trabalhando com bebê, tem a preocupação muito grande de passar para ele, nessa interação, nessa troca, de passar pra eles o melhor, de cuidar, tem que tomar cuidado no pegar, no falar, no olhar, porque tudo isso vai ajudando a construir os significados para ele.<sup>31</sup> Não é simplesmente cuidar ali, não é simplesmente cuidar fisicamente, é demonstrar os significados, eu cuido, eles percebem esse olhar, esse toque, se eles têm valor, eu to mostrando pra eles, você tem valor pra mim, você é querido pra mim, isso pra eles, eu acho que isso pra eles é importantíssimo pra constituição deles (Rita – ED\_ 07).*

Embora essa primeira fala não trate especificamente do brincar em si, remete à preocupação das professoras não apenas com o brincar em si, mas com tudo que envolve ser professora de bebês. Sabe-se que os bebês precisam de cuidado, mas, aqui,

<sup>30</sup> As falas das professoras pesquisadas foram transcritas e reproduzidas, tendo em vista as características próprias da oralidade, sem a preocupação de adequá-las às devidas correções do registro padrão da língua portuguesa.

<sup>31</sup> Os **grifos** empregados nas falas são da própria autora e pesquisadora.

quero destacar que é o modo como se cuida que dá ou não um tom significativo para a vivência deles. Como dito em Wallon (2007), as expressões não verbais são singulares nas interações com os bebês que se expressam, a partir de outros códigos que não os códigos verbais.

O texto da fala destaca que é na interação e na troca – mesmo em funções rotineiras como o banho e a alimentação, que as professoras conseguem demonstrar o quanto se importam com eles e com a formação deles. Acredito que, nesse momento, Rita tenta nos dizer que o brincar com os bebês não está circunscrito a uma atividade em si, mas envolve ou deveria envolver todas as atividades da rotina da creche. Rotina que precisa ser planejada para o bebê, a fim de ir além de suprir suas necessidades físicas. É um trabalho conjunto, em que, ao tentar suprir suas necessidades básicas, ocorre também uma interação com esses bebês que, ampliada com atividades outras, elaboradas para eles, contribuem para a construção de significados. Atente-se para o outro excerto.

*Porque criança nessa idade precisa de pegar, de tocar, precisa morder. É próprio da idade da criança. É assim que eles conhecem os objetos. É assim que as crianças se apropriam dos objetos. Então não adianta a gente por ali e proibir eles de tirarem* (Rita – OC\_06).

Com este excerto, vê-se, também, que as professoras compreendem as particularidades do brincar com os bebês, um brincar que é mais sólido, mais voltado para as descobertas e novas experiências. Compreendem também que, a partir de gestos e sons, os bebês começam a compreender o mundo a sua volta de forma própria. Quando brincam eles exploram o ambiente a sua volta, descobrem novas coisas e vencem obstáculos.

Como já dito no capítulo teórico desse trabalho, no ato do brincar, o bebê, se torna agente da ação, escolhe como vai conduzir a situação, para onde vai olhar, que objeto vai pegar e se ele quer pegar, e por que vai pegar. Tal escolha não se dá por um ato simples de se conhecer e sim pelo ato complexo de se conhecer e se perceber dentro de um determinado contexto social. Ao brincar, por meio da exploração e da curiosidade, o bebê está mais do que conhecendo um objeto, ele está compreendendo o que aquele objeto representa para aquele meio e qual a relação que ele terá na relação com ele próprio e com os outros.

Inicialmente, brincam com o seio e o rosto da mãe. Depois passam a brincar com o próprio corpo, “com os objetos que toca, com os movimentos, as luzes, os sons que acontecem ao seu redor [...] com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construções de significados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 103). Para os bebês, perceber o que se passa dentro e fora do corpo é uma tarefa de investigação, pois primeiro eles brincam de se descobrir para logo após, aos dois anos, brincar de reinventar o que já foi descoberto (TRINDADE, 2007).

É importante que os professores se atentem para isso, pois os bebês estão interessados em conhecer o seu corpo, em saber o que é dele e o que é do outro, e em perceber e explorar os espaços e objetos a sua volta. Tais investigações geram conquistas. Observei, nesta experiência com as professoras, que é preciso ter sensibilidade para perceber que “tudo é novidade para um bebê que está vendo e percebendo o mundo pela primeira vez; portanto, se lhe for permitido [pelo professor, esse bebê] vai se inserir e conquistar o mundo com sua curiosidade” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 104).

Por isso é essencial ter a mesma consciência de Rita, quando diz que o seu papel como professora é:

***Brincar junto. O professor de educação infantil tem que ser um professor que brinca com criança. Não adianta dá o brinquedo e ficar em pé falando faz isso e faz aquilo. Precisa jogar também, brincar também (Rita – ED\_ 07).***

*Às vezes eles ficam lá, estão brincando em algum cantinho, mas quando eu sento no chão, não sei se você já percebeu, eles vêm! Pra brincar com a gente, então eles querendo ou não você tem que estar disponível para brincar (Rita – ED\_ 07).*

Por brincar juntos entende-se interagir com os bebês que, a partir do dicionário Aurélio,<sup>32</sup> quer dizer 1: Influência recíproca de dois ou mais elementos. 2: Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro. 3: Ação recíproca que ocorre entre duas partículas.

Compreende-se, aqui, que o professor é aquele que “organiza os espaços interativos de desenvolvimento e aprendizagem, que organiza o tempo do bebê na creche, oferecendo diferentes oportunidades de experiências e respondendo às suas principais necessidades” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 105).

---

<sup>32</sup>Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

Essa interação é de suma importância, pois, como afirma Bondioli (2004), o outro [adulto] tem destaque nesse processo de significação dos bebês, pois “se o adulto é o primeiro brinquedo, o único objeto com o qual a criança pode experimentar o seu poder, então as primeiras brincadeiras são constituídas por situações felizes, compartilhadas por adulto e criança” (2004, p. 215).

Aliando o que foi dito com as falas acima destacadas, fica claro que as professoras compreendem que o papel da professora de bebês vai além de acompanhar as atividades propostas. A professora precisa planejar e estar presente, durante as atividades, junto com os bebês. Como o dicionário deixa claro, ao interagir há uma troca recíproca entre todos os envolvidos que, nesse caso, são professoras e bebês, criando oportunidades para o brincar. Quanto maiores e diversificadas forem as experiências propostas, maiores também serão as oportunidades de aprendizagem<sup>33</sup> e desenvolvimento dos bebês.

Esse processo que envolve a mediação, segundo Vygotsky (2009), é essencial para o desenvolvimento de bebês e crianças (embora o autor priorize em suas pesquisas o brincar com as crianças maiores – a partir de 2 anos, o mesmo não faz distinção de idade ao falar da importância de tal atividade, desde que se nasce).

Reforçando a importância da mediação, o autor russo destaca ainda que esta,

feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este. É algo, pois em constante modificação. O indivíduo assim forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1995 p. 53).

De acordo com Vygotsky, percebe-se que o papel do professor é ampliar e intensificar as vivências e experiências dos bebês. Como? “criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando as mesmas uma forma de aceder às culturas e modo de vidas dos adultos, de forma criativa, social e partilhada” (WAJSKOP, 2009, p. 112).

Outros pontos importantes com relação às interações entre professor e bebês são destacadas nas falas a seguir:

---

<sup>33</sup>Novamente, lembro que, aqui, não se entende aprendizagem em um contexto escolar e, sim, como experiências adquiridas, que ampliam o leque de conhecimento dos bebês de si mesmos e do mundo que os cerca.

*Essa mediação é importante porque eles vêm na gente um espelho, uma maneira de ver, eles procuram na gente uma resposta também, porque eles estão descobrindo as coisas* (Michelle – ED\_07).

*Exatamente, o significado é você que vai dando para eles* (Rita – ED\_07).

*Exatamente, então às vezes a gente vê que eles procuram descobrir sozinhos, mas às vezes eles buscam a nossa ajuda, então eu acho que é o nosso papel, além de estar para eles é tentar perceber o todo e ver a hora que a gente é solicitado e a hora que a gente não é também né* (Michelle – ED\_07).

Esse diálogo nos ajuda a lembrar de que interação é diferente de intervenção. Ao interagir com os bebês, a professora torna mais significativa a brincadeira, no sentido de ampliar as possibilidades da mesma e por não intervir, ou por não intervir quando não é solicitada a professora dá liberdade aos bebês, contribuindo para a sua autonomia.

Durante a pesquisa, foi possível um consenso de que é papel do professor ser mediador da aprendizagem, como diz SENA (2011), estimulando a construção social do sujeito, assim, a brincadeira precisa ser também desafiadora para os bebês. Em outras palavras, pude perceber que essas professoras compreendem que elas facilitam e/ou possibilitam aos bebês, vivências diversificadas. Sabem que são responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês e que para compreendê-los é necessário “estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos” (BARBOSA, 2010, p. 6). Entendem as palavras de Barbosa quando diz que

o professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional (2010, p. 6).

As contribuições Zana (2013) ajudam a entender que o bebê aprende as regras da vida brincando, por exemplo, quando se faz ‘aviãozinho’ para estimular o bebê a comer, brincar faz parte do processo de desenvolvimento humano. Essas professoras sabem que são as principais interlocutoras – pois é com elas que o bebê passa a maior parte do dia, e que devem possibilitar um espaço diferenciado para as suas conquistas.

*Eu acho que quando a gente brinca com a/ eu acho que a brincadeira também é uma construção social, **ninguém nasce sabendo brincar**, e quando você brinca com as crianças, com os bebês, na verdade você mostra como fazer, essa autonomia, para eles começarem a fazer sozinhos também, **a imitar a gente** (Rita – ED\_ 07).*

*Com certeza eles têm segurança, eles sabem que a gente não vai coibir, nada disso, e nem ficar gritando, porque criança fica “se eu fizer isso vai brigar comigo”, as crianças percebem isso e isso é muito ruim. O professor tem que possibilitar essa/ que ela avance, que ela experimente, e não “não é assim que se brinca, que se faz”. “Não pode ir por esse caminho”, **isso acontecia quando eu cheguei. A Karoline ali subindo pela frente do escorregador, e eles queriam proibir de fazer isso** (Rita – ED\_ 07).*

Ao dizer que os bebês têm confiança e segurança nas professoras e que são elas que possibilitam que eles avancem, e experimentem, elas estão entendendo que os primeiros anos de vida do bebê são fundamentais para a constituição da identidade/personalidade e que, por isso, precisam “adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir, positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências” (ZANA, 2013).

Também ao dizer que a brincadeira é uma construção social, a professora Rita demonstra compreender que

brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas artefatos valores e interesses que as crianças produzem e partilham em interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (CORSARO apud OLIVEIRA, 2011, p. 140).

A professora Rita percebe, assim, que, embora ninguém nasça sabendo brincar, tal atividade contribui para a autonomia dos bebês, ela demonstra que compreende que é preciso ensinar a brincar, pois, por ser uma construção social é algo que o bebê aprende a fazer de maneiras diferenciadas. Por isso, é preciso planejar essas situações de brincadeiras, para que as mesmas possibilitem aos bebês escolher com o que, com quem, como e onde brincar. Os bebês poderão “elaborar de forma pessoal e

independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998, p. 29). Compreende também que o professor de bebês deve fazer uso de diferentes metodologias, procurando sempre incluir as brincadeiras, como mostram os diálogos e imagens a seguir:



[Pesquisadora falando sobre o teatro de fantoches feito pelas professoras no berçário I] *Mas depois você [Paula] chegou perto dele né, a Paula ainda se preocupou em ver qual era o fantoche que ele chorou para dar na mão dele para ele ver que não era de verdade. E de ampliar, e algo que talvez eles não tivessem contato fora daqui né, porque o fantoche é mais difícil ter em casa, com animais diferentes (Michelle – ED\_10).*



*Eles dão um objeto na nossa mão para ver o que a gente faz com ele, aí dependendo, por exemplo, me entregou aquele negócio que parece de cafeteira, do cesto, que parece uma xícara e eu fiz assim [simboliza ela tomando o café], aí depois a Karoline [repete a mesma cena], [risos] ela fez a mesma coisa. Ela tava brincando de outro jeito, mas ela quando me viu brincou de outro e aí depois ela mudou de novo o jeito de brincar (Paula – ED\_07).*



*Ah, quando eu cheguei não tinha móbile, não tinha nada, eu falei “gente, coitada dessas crianças, vão ficar fazendo o que aqui?” [risos] “Só tomando banho e se alimentando? Comendo e brincando com sucata? Não, vou fazer um móbile para eles interagirem”. O tapete para eles terem essas experiências, essas diferentes experiências de textura. Eu fiz pouco porque eu estava sozinha, e não tinha essas ideias da Rita (Paula – ED\_07).*



*E isso parte um pouco de vocês também, da maneira como vocês contam a história, aquele dia que você contou a história [aponta para Rita] e você estava no violão [aponta para Paula], são maneiras diferentes de você contar a história e dos bebês significarem aquilo, e tornar aquilo conhecido para eles, tornar diferente e eles quererem estar ali né e ouvir a história, querer experimentar o livro, experimentar o violão (Michelle – ED\_07).*



*Semana passada eles me surpreenderam de novo, principalmente o Mateus, eu estava sentada com a Larissinha no chão, aí ele veio/ quando eu sento eles vêm, aí ele veio, se apoiou em mim, levantou, puxou a minha mão e fez assim [demonstra o gesto de Mateus, imitando a brincadeira de cerra-cerra], ele queria brincar de*

*cerra-cerra! É uma gracinha! [risos] ele não sabe falar mas:: [repete o gesto que Mateus fez]. [...] porque ele pediu o cerra-cerra? Porque eu já brinco com eles. Eu sempre sento no chão e brinco de cerra-cerra, ele sabe disso, eu to ali disponível para ele e que ele podia chegar e sentir que eu to disponível. De repente outros professores não fazem isso (Rita – ED\_10).*

Tais práticas vão ao encontro do estabelecido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), ao dizer que o papel do professor é organizar as brincadeiras, de modo a disponibilizar objetos, fantasias, brinquedos e jogos aos bebês e crianças (o documento não restringe tais práticas aos bebês). A brincadeira se torna o veículo de aproximação entre os bebês e os objetos. A brincadeira permite, ainda, como vimos nas cenas anteriores, uma maior aproximação entre professor e bebê, permitindo, assim, que o professor conheça melhor cada bebê e que os bebês se sintam mais à vontade e confiantes com a presença do professor. Tal aproximação vai possibilitar que a interação entre eles se torne rica e significativa.

Foi constatado também, que as professoras estão em consonância com o que disse Freud ao afirmar que para brincar com criança é preciso encontrar a criança, que existe dentro de cada professor “não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir, em uma perspectiva criativa e produtiva, com seus alunos. [...] Não é necessário ‘ser criança’ para usufruir o brincar, pois sua herança – a criatividade – subsiste na vida adulta” (FREUD apud FORTUNA, 2000, p. 8).

As professoras conseguem compreender também que a sala de atividades pode e deve ser transformada e que o brincar deve ser o eixo principal de sua prática pedagógica, embora haja dificuldades elas conseguem brincar com os bebês.

Outro ponto destacado pelas professoras, durante a pesquisa, foi a questão da formação. O que precisa ter o professor de bebês para que seu trabalho seja significativo?

*Eu acho que não precisa ter habilidade e competência, tem que ter formação. Uma formação para trabalhar com bebê, e é uma formação que a faculdade nem sempre contempla (Rita – ED\_ 07).*

*Eu acho que partir do momento que você se dispõe a trabalhar com o bebê no berçário, você tem que buscar também, e você conclui isso buscando, lendo, pra poder fazer um trabalho realmente que seja adequado a trabalhar com bebê. E é com a formação inicial que deveria cumprir isso, e a formação continuada, formação em serviço.*

*Infelizmente a gente não tá tendo, mas a gente teve um período muito bom, essa formação foi muito importante (Rita – ED\_07).*

*A secretária também era muito bacana. Embora nem todo mundo concorde, muita gente não concorda, mas acho que o professor que consegue refletir a sua função de professor, que se sente responsável, que tem uma responsabilidade no caso, ele vai buscar sim, vai formar, se informar para poder fazer um trabalho melhor possível (Rita – ED\_07).*

Nesse momento, Rita traz à tona três pontos muito importantes que complementam essa discussão sobre o papel do professor no brincar. 1: A formação é fundamental. 2: Nem sempre essa formação é contemplada pelo curso superior. Com a presente realidade educacional do Brasil e, em especial, da cidade de Juiz de Fora, muitas vezes, é o próprio professor quem precisa buscá-la. 3: A importância de refletir sobre a própria prática, a fim de torná-la mais significativa.

Explorando esses pontos, pode-se dizer que a formação é essencial, pois é essa que dá a base para que o professor possa construir sua prática voltada para a ampliação do conhecimento dos bebês (SENA, 2011). Além disso, tal formação amplia o conhecimento do professor para que o mesmo consiga perceber as reais necessidades de seus alunos. Uma boa formação permite ao professor ter boas condições de atuação, o que facilitará na reelaboração do tempo e do espaço, que lhe é dado pela instituição, a fim de tornar seu trabalho significativo.

Torna-se claro, então, que a formação é essencial para que o professor adquira um olhar sensível para a educação de bebês, se tornando um observador apurado, que compreende as especificidades do trabalho com bebês e consegue, assim, adaptar suas práticas às necessidades, potencialidades e desejos de cada bebê.

Como afirma Henri Wallon (apud ALMEIDA, 2008. p. 51), o professor precisa refletir a respeito das “interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente (...) lembrando que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança”.

A partir dessas falas, fica claro o que foi dito logo no início deste capítulo: embora haja desafios, essas professoras conseguem brincar com os bebês no berçário.

Durante todo o tempo, que passei com elas na creche, foi nítida a preocupação que ambas sempre tiveram com o seu papel no desenvolvimento dos bebês, por meio do brincar. Logo nos primeiros encontros, ao explicar minha pesquisa para Rita, ela

confessou que sempre se preocupou com a influência que ela teria no desenvolvimento dos bebês. Acrescentou que sabia que é, por meio do brincar, que os bebês se desenvolvem, mas, que, por vezes, tinha dúvida quanto a que tipo de brincadeiras deveriam ser realizadas com crianças tão pequenas. Mas nem por isso eu a via deixar de brincar com eles, por não saber se de fato aquilo seria significativo ou não. Ela sempre dizia: “Vamos lá ver o que eles vão fazer com isso, o importante é que eles tenham acesso a coisas diferentes” – parafraseando os comentários de Rita.

Paula, por outro lado, sempre gostou dos trabalhos manuais. Muito criativa, criou diferentes móveis para eles, trabalhava com tintas e cores. Confeccionou também um tapete das sensações para que os bebês pudessem sentir diferentes texturas e se aventurar com essas descobertas.

Os livros também fizeram parte desse universo, mesmo quando ouviam coisas do tipo “para que vocês estão lendo para eles? São muito pequenos, não sabem ler e daqui a um mês não vão se lembrar de nada disso” – comentário de uma funcionária da creche. Juntas elas perceberam que os livros deveriam, sim, fazer parte do universo dos bebês, por isso, elas contavam histórias, dramatizavam, cantavam e tocavam violão, dançavam, deixavam os bebês experimentarem os livros da maneira como queriam. O cantinho da leitura era o preferido deles.

Junto com as professoras, percebi como é importante que a prática do brincar esteja aliada às interações com as professoras, visando ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos bebês, pois, ao brincar, em interação com as professoras, os bebês conhecem o próprio corpo, o mundo que os cercam e os objetos a sua volta. Assimilam, aos poucos, regras, comportamentos valores e hábitos culturais, tornando irrefutável, a teoria de Vygotsky (2009), ao dizer que brincar com bebês é uma das formas mais importantes de ajudá-los a estar no mundo social.

## NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2

“A gente perde tempo lavando mamadeira”: alguns desafios para o brincar

O segundo núcleo foi consolidado, a partir do olhar atento para outros 22 diálogos estabelecidos, durante a pesquisa e que foram englobados em 10 indicadores (anexo IV).

Tais indicadores me sensibilizaram pelo fato de permitir a percepção de que, embora tais professoras já tenham mostrado, no núcleo anterior, que entendem a importância do brincar com os bebês, tal prática enfrenta diversos obstáculos para se materializar como prática central na rotina da creche.

Um desses obstáculos é o que nomeia esse segundo núcleo: “A gente perde tempo lavando mamadeira”. Observei de perto uma rotina desgastante, com 10 horas diárias de trabalho, e com funções que extrapolam muito o fazer pedagógico. Sem dúvida, esse é um dos principais desafios encontrados para o brincar, nessa creche.

*Ah, a gente perde tempo lavando mamadeira [...]Eu acho que basicamente é isso que toma tempo, e é um tempo que é precioso pra gente tá com as crianças né, estar ali interagindo com eles ali, e porque não é::: o cuidar e o educar é nossa função, isso é indissolúvel, inseparável, mas essa parte de lavar mamadeira é diferente, lavar mamadeira, lavar babador, limpar mesa (Rita – ED\_ 07).*

Nessa primeira frase, destaco a rotina exaustiva como um grande obstáculo para o brincar. A professora reconhece a importância dessa prática, mas confessa que, muitas vezes, não é possível estar com os bebês, brincando junto com eles porque tem que desempenhar outras funções como lavar mamadeiras, babador, limpar as cadeirinhas de alimentação e varrer o chão do berçário. Reforça o problema com o excerto a seguir:

*Falta um, falta outro, se você não pegar pra fazer fica uma coisa horrorosa, se você deixar ali, você fala, deixou de manhã só uma mamadeira, **daqui a pouco dá a hora do mamar de novo, a mamadeira está suja** (Rita – ED\_ 07).*

O serviço vai acumulando, pois as funcionárias dos serviços gerais, além de não providenciarem esse tipo de limpeza ainda cobram das professoras essa organização. Um tempo precioso que deveria ser passado com os bebês, fica, nesse caso, ocupado com serviços de limpeza.

*A ideia é estar sempre mudando, mudando também né, mas é uma rotina tão exaustiva, que nem sempre a gente consegue, nem sempre dá* (Rita – ED 07).

A rotina na creche deveria ser diferente disso que a professora Rita coloca. Rotina é “uma prática com diferentes ações” que compõe o dia a dia da escola. Na educação infantil, a mesma se torna fator de segurança e orientação para bebês e crianças (BILORIA; METZNER, 2013). Dias (2010,p.13 apud BARBOSA, 2006, p. 201) completa dizendo que “a ideia central [de rotina] é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças [...], possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais”.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Como visto anteriormente, nenhuma definição de rotina inclui trabalhos não pedagógicos, como os de limpeza. Ao contrário, com uma rotina bem estruturada, as professoras conseguirão aproveitar o tempo que passam com os bebês, na creche, em sua totalidade. Não estou dizendo que não cabe às professoras organizarem o seu local de trabalho, mas não deveria ser obrigação das mesmas desempenharem outros papéis dentro da instituição.

Pelas observações do cotidiano da creche, os profissionais dos serviços gerais não compreendem, ainda, a necessidade de algumas brincadeiras, de desorganizar o espaço para reorganizá-lo depois do brincar, a importância dos bebês e crianças se sujarem, sujarem as mãos, os pés, experimentarem texturas diferentes. Parece que a força desses profissionais se sobrepõe ao fazer pedagógico das professoras junto à condução da coordenadora da creche. Não raro, vivenciei situações em que não era possível esquentar o jantar de algumas crianças, porque a cozinha estava arrumada e não era permitida a entrada, depois que as cozinheiras determinam. Com frequência,

ocorriam situações em que atividades que demandam dos serviços gerais de ajuda não haviam sido realizadas, porque não houve disposição desses profissionais para isso.

*E assim, essa carga horária, é muito puxada também, a gente acha uma dificuldade, ah a dificuldade da carga horária é a gente não ter tempo para planejar, isso aí eu encontro grande dificuldade, e aí você faz, porque você é muito empenhado, a gente faz porque a gente se sente responsável em fazer esse trabalho, porque se deixar acomodar, a gente não faz nada, você tem que planejar, você não tem um salário adequado, você é super, você sabe que você é explorado, você é professor e não é reconhecido, então se você deixar::: (Rita – ED\_ 07).*

Com uma carga horária de 10 horas diárias e, desempenhando outras funções que fogem ao escopo do trabalho pedagógico, não me assustei ao perceber as dificuldades dessas profissionais em se planejarem, em construírem essa rotina, de modo que se torne mais significativa aos bebês.

Tal fato se torna evidente quando, na segunda entrevista dialógica com as professoras, mostro-lhes um momento, em que o bebê Davi brinca sozinho com uma cestinha de palha, de diversas



formas, até que ele consegue subir na cesta e procura alguém para mostrar que conseguiu subir, mas as professoras estão tão ocupadas, trocando os bebês, que não lhe dão atenção. Ele desce da cesta, tenta novamente e consegue, sua alegria é tamanha que procura alguém para mostrar sua conquista, apontando, insistentemente, para suas perninhas que estão em cima da cesta e gritando “oh,oh!”; mas, mais uma vez, as professoras não conseguem dar a atenção que ele está procurando. Então, ele desiste quando Karoline, outra bebê, deixa outro brinquedo perto dele. - Cena retirada do DVD 3.

As professoras se emocionam e se inquietam com a cena, ao perceber que toda a intervenção que conseguiram fazer naquele momento foi dizer “Olha o

*Eu percebo eu lá dentro ocupadona, e algumas crianças lá no portão/Milena lá:: [demonstra Milena querendo derrubar o portão entrar na área do banho e troca - área em que as professoras estavam].Eles brincando sozinhos. Alguns chorando, não sei porque. Acho que é o Kaio que tava chorando não é? É o Kaio né. O Davi só subindo na cestinha. (Paula – ED\_10)*

Davi, olha o Davi”, reconhecendo que quem interveio, diretamente, naquela cena foi a pesquisadora. Quando pergunto a elas o que estavam fazendo, naquele momento, logo, ambas dizem que estavam ocupadas “lá dentro”, uma trocando fralda e a outra lavando as mamadeiras e retirando o lixo, pois, em pouco tempo, a cozinheira levaria o jantar e os bebês precisariam estar prontos, e as professoras deveriam estar com tudo organizado.

Em um diálogo que se seguiu, cheguei à conclusão de que o problema não foi a não intervenção, pois intervir naquele momento tanto poderia estimular Davi a continuar se aventurando com a cesta, quanto poderia minar sua criatividade. O fato em questão foi perceber, claramente, o quanto aquele serviço burocrático que elas precisavam fazer, e que não poderia ser deixado para outro momento, privou as professoras de estarem com bebês, de darem a atenção que Davi estava pedindo naquele momento. Ou seja, “*eu acho que ele sentiu falta de alguém ali para dar um incentivo, para mostrar a sua conquista*” – diz Rita. “*É um momento precioso que a gente perde, por estar fazendo coisas burocráticas*” – complementa Paula.

De fato, isso ficou claro, durante a pesquisa. Por vezes, percebi a angústia vivida pelas professoras por quererem desenvolver um trabalho mais de perto com os bebês, mas ficavam limitadas pelos horários e trabalhos outros que lhes são impostos.

A falta de recursos materiais é a segunda barreira que essas professoras tentam vencer. Durante esses meses, percebi que se havia diversidade de brinquedos e brincadeiras no berçário, muito disso se dava devido à determinação das professoras em construir brinquedos que levassem os bebês a se aventurarem, conforme apresentaremos a seguir.



*Aqui achei uma caixa bacana para fazer o túnel aqui [...] uma caixa de penteadores 3 em (Rita – OC\_04).*



*A ideia é fazer um mural de fotos das crianças, mas os pais não trazem as fotos [...] talvez quando verem algumas fotos animam a trazer [...] também serve como um flanelógrafo também, não deixa de ser. Pode até contar uma história usando isso aqui (Rita – OC\_04).*

Esses são apenas dois exemplos do quanto essas professoras se dedicam a romper com as barreiras impostas, construindo artefatos, que levem os bebês a descobrirem e a vivenciarem as coisas ao seu redor.

*Desde o início do ano, estamos precisando de material. Mas o legal é fazer oficina com os pais. Porque na fase de adaptação eles podem ajudar com tudo que eles puder né (Rita – OC\_06).*

*No dia que eu vi eu achei ótimo a conquista dele, mas hoje eu pensei “ai a minha cestinha, custei tanto para conseguir” [risos], porque de fato a cestinha não é mais a mesma, já tá soltando, e quem fez essa cestinha não faz mais, ela é de jornal, “há, minha cestinha” (Rita – ED\_10).*

Essas falas sistematizam o dilema vivido por elas, representando a falta de alguns materiais, a dificuldade em consegui-los e, a necessidade de preservação dos objetos conseguidos. Esse paradoxo vivido, muitas vezes, fez com que o foco da brincadeira se perdesse em alguns momentos, em função da necessidade de se preservar um brinquedo que foi conseguido com tanto sacrifício e dedicação, como percebi no exemplo a seguir:



*A Milena tá com uma pena na boca, só sobrou as penas pro lado de fora. Ai meu Deus, cadê a pena? Sumiu a pena. [Segura a cabeça da Milena] Não, não tá aqui não, tá aqui pro lado de fora. Mas, se ela ver a pena, engoli a pena (Paula – OC\_01)*



*Tô falando, isso daqui já arrancaram algumas vezes tá gente? [Ela tenta colocar no lugar, mas a Milena pega também] Olha arrancou, saiu, mais uma coisa que eu vou ter que colar no tapete. [Ela tenta organizar o tapete.] Paula – OC\_01).*

Analisando essas falas da professora Paula, até pude, em um primeiro momento, pensar que ela está mais preocupada com o brinquedo do que com a brincadeira. Mas será?

A professora Paula trabalha dez horas por dia, sai da creche e vai direto para a faculdade. Chega em casa tarde e, mesmo assim, para e reflete no que poderia ser feito para propiciar aos bebês experimentarem diferentes texturas. Resolve fazer o tapete das sensações. Consegue juntar os materiais e, além de aproveitar o restante de sua noite

para confeccionar o tapete, faz, também, um projeto revelando a necessidade de trabalhar as diferentes sensações com os bebês.

O tapete fica pronto e agora a professora Paula está sentada com os bebês (como mostram as imagens), interagindo com eles. Eles se encantam com as sensações proporcionadas pelo tapete. É possível perceber um misto de sensações: nervoso, encantamento, vontade de se esfregar, morder, lambear, colocar na boca, arrancar, arrastar, entre outras ações. Eles não saem de cima do tapete, querem vivenciar tudo aquilo que lhes parece ser tão novo e tão especial.

A professora Paula interage com eles e torna mais rica essa experiência. Por um lado, ela está muito feliz de ver que eles realmente se beneficiaram daquele brinquedo confeccionado, especialmente para eles com tanto esforço. Mas por outro, ela se preocupa com o brinquedo em si, como mostram as falas. Enquanto os bebês brincam, ela pensa em tudo que terá que refazer para que o brinquedo esteja inteiro para brincar, no dia seguinte. Talvez não tenha percebido que esse novo tom que os bebês deram ao brinquedo seja o mais interessante. O brinquedo se transformou, à medida que brincavam e isso não o torna menos interessante. Ela não precisa colar as penas e a caixa de ovo todos os dias, precisa apenas deixar que eles continuem explorando aquele objeto. E, as conversas que tive com ela deixam claro compreendeu esse princípio, tanto que parou de tentar ficar colando as tais penas. O movimento de vivenciar o luto pela perda do objeto construído por ela a fez perceber que a experiência proporcionada é mais importante do que a ilusão de que o objeto (tapete) durará para sempre.

Com isso, estou dizendo que, embora elas compreendam o valor da brincadeira, em muitos casos, a falta de recurso se sobressai, pois, se o brinquedo for "destruído" não terá outro para colocar no lugar. Ao longo do tempo em que estive com elas, as vi confeccionar diferentes brinquedos que enriqueceram muito a sala do berçário, mas a necessidade de se preservar esses brinquedos ganhava destaque em diferentes momentos, pois se aqueles brinquedos estavam ali é porque elas se dedicaram muito para construí-los. Talvez se não fosse a falta de recursos e a extensiva carga horária, essas professoras pudessem fazer mais brinquedos e a preocupação com o destino dos mesmos não existisse.

A relação com a família, de maneira equivocada, traduzida na escrita de um livro de ocorrência, também é algo que incomoda muito essas professoras. Como já foi visto, por vezes, elas deixam de estar junto dos bebês para resolver questões outras – como, a burocratização da relação creche - família.

*Que explique porque que ela tá com assadura. Porque que ela assou aqui na creche (Paula – OB\_01).*

*Mas ela não tava com diarreia de manhã. Tanto que não tinha cocô, tinha xixi de manhã (Rita – OC\_01).*

*Vou botar assim a criança chegou bem à creche, mas a tarde apresentou quadro de diarreia (Rita – OC\_01).*

*Estou cansada de tantas ocorrências juntas (Rita – OC\_02).*

As falas das professoras refletem uma das situações, que mais tomam seu tempo. Referem-se ao caderno de ocorrência, como Boletim de Ocorrência – B.O, tal como designado nas práticas de delitos policiais. São cobradas pela coordenação a darem satisfação aos familiares sobre tudo que aconteceu com a criança fora do esperado. Esse é um direito da família e precisa ser preservado na creche, mas a questão que se coloca é como essa prática é realizada. As professoras, não raro, sentem-se ameaçadas e ficam receosas, quando situações dessa natureza acontecem. O referido boletim tem o sentido para além de informar, trata-se de resguardar a creche de qualquer “problema” que possa acontecer. Há uma relação historicamente construída nesses espaços de que devem servir para garantir que nada possa acontecer aos bebês e crianças, como mordidas, quedas, assaduras, choro, conflitos. Evidentemente, um dos papéis da creche é assegurar o bem-estar da criança, mas quando a relação acontece de maneira que família tome conta do que fazem as professoras, que não seja pela via do diálogo e do vínculo de confiança, a parceria necessária com a família fica desgastada e conflitos desnecessários emergem.

Ilustrando a situação, em um dos dias que estive presente na creche, um bebê teve diarreia e, conseqüentemente isso produziu uma assadura. Por conta disso, além de interromperem o que estavam fazendo para tentar amenizar a assadura de Karoline, passaram mais de uma hora, preenchendo relatórios sobre o fato ocorrido. Além de cuidarem da bebê com carinho e responsabilidade, tiveram que elaborar relatórios que explicasse o acontecido. Ou seja, havia uma burocracia imposta a elas, o que me fez indagar: havia mesmo necessidade de relatórios tão exaustivos? Relatórios esses que passam pela análise da coordenadora, voltam para as professoras fazerem os ajustes necessários e só depois são disponibilizados aos pais e à direção geral da AMAC.

Mesmo assim as professoras tentam transformar a burocracia em algo que beneficie os bebês:

*Ih! A mãe da Helena chegou e eu ainda não dei banho na Helena. Mãe, pode dar banho primeiro ou você vai dar banho em casa?* (Rita – OC\_03).

*Às vezes o bebê chega limpinho de manhã, mas nós temos que dar banho nele mesmo assim* (Paula - OC\_03).

A questão do banho é perturbadora. Elas precisam dar dois banhos nos bebês por dia. Um pela manhã, assim que eles chegam e outro à tarde, antes de entregar o bebê aos responsáveis. A indagação delas é minha também: por que a obrigatoriedade de dar banho de manhã, quando o bebê já chega de banho tomado? Por que ficar refém dos horários dos pais para darem banho nos bebês? Eles precisam tomar banho, mas tal atividade não pode se justificar como uma imposição da instituição, mas sim como uma necessidade real do bebê.

Ainda assim, essas professoras conseguem se diferenciar:

*Você tinha que ver Michelle. Depois [das crianças pintarem] a gente deu banho coletivo. Colocamos três crianças dentro da banheira de uma vez só* (Paula – OC\_06).

- *Você tem que ver que bonitinho, depois no banho foi coletivo também. Foi três de uma vez naquele tanque ali* (Paula – OC\_06).

- *Só sei que eu cheguei aqui tinha até na perna, vermelha. Eu: “gente, é sangue? Eu que isso?”* (Kátia<sup>34</sup> – OC\_06).

- *Aqui minha perna manchada também* (Paula – OC\_06).

- *Gente é gostoso, mais funciona né? Funciona, mas é cansativo* (Kátia – OC\_06).

Essas falas comprovam, mais uma vez, o profissionalismo dessas professoras, que conseguem burlar uma imposição, fazendo dela um motivo para os bebês se divertirem e compartilharem experiências interativas. Ao agirem assim é como se dissessem: “Já que é pra dar banho vamos fazer desse banho um momento de interação entre bebês e professoras”!

A construção desse núcleo nos faz refletir sobre o atravessamento da macrorrealidade na microrrealidade do contexto da creche; dito de outro modo, do atravessamento das políticas públicas ou da ausência delas na sala de atividade do berçário. Poderia estar fugindo ao tema do brincar, mas a construção da identidade das

---

<sup>34</sup> Coordenadora da Creche Ipiranga. O nome foi alterado para manter a privacidade da participante.

professoras e coordenadoras, a árdua aproximação entre adultos e bebês/crianças, o difícil diálogo entre família e creche, no que tange a crenças e valores sobre o significado das palavras brincar, cuidar/educar, a desvalorização dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, a clareza da necessidade de profissionais com qualificação e em número suficiente são questões que se inter-relacionam às possibilidades para o brincar na creche. Por isso, Mainardes (2008, p. 241) revela que:

em termos gerais, buscar as articulações entre macro e micro implica:  
a) tomar o local ou o particular (realidade que está sob investigação como ponto de partida para a compreensão das relações mais amplas);  
b) buscar compreender as relações entre o microcontexto e o contexto socioeconômico, histórico e político mais amplo. Isso se constitui em um grande desafio porque parece haver uma tendência relativamente forte em considerar os objetos de pesquisa como isolados ou desconectados de outros objetos, e da totalidade.

Ao desvelar, nesse núcleo, os obstáculos presentes na creche do Ipiranga que, muitas vezes, inviabilizam o brincar, compartilho das ideias de Nunes (2009, p. 91), quando alerta que a creche pode ser pensada como um lugar que “[...] não é produto de uma subjetividade construída à parte das relações sociais, nem à projeção de um ideal romântico de sociedade”. É um lugar de contradições e conflitos “que se manifestam em diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal, nos cuidados físicos (saúde, higiene e alimentação), nos jogos e brincadeiras” (ibidem). E continua, a autora:

Lugar que deve combinar, de forma absolutamente indissociável, ética, política e conhecimento, pois sua regulação não depende, na maioria das vezes, de uma esfera pública; trata-se, portanto, de uma ética que se realiza no privado, no espaço muitas vezes restrito do educador com a criança pequena e que tanto pode revelar a grandeza do respeito ao outro e de uma verdadeira concepção de educação como práxis política, como o oposto (p. 91).

Finalizo a discussão desse núcleo com a fala da professora Rita, cujo conteúdo enfatiza que o fazer pedagógico, embora nem sempre dependa das professoras, elas conseguem fazer algo diferenciado porque têm vontade e acreditam na potencialidade de suas ações.

*Eu pensei, vamos fazer teatrinho para essas crianças? Lembra que eu trouxe até um [inaudível] pra fazer teatro de luz/ de sombra pra eles, mas a gente não consegue, é muita correria, não deu para fazer. Tem coisas que não deu/ não dá pra fazer. Não demos conta de fazer. Faltou fôlego também. Mas nós tentamos [risos] (Rita – ED\_10).*

### NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3

*“É fundamental o brincar, desde que nasce”*: o brincar como linguagem e o desenvolvimento dos bebês

Esse terceiro núcleo se materializou como fundamental para esta pesquisa, uma vez que, durante todo o estudo, percebi o brincar como atividade principal para o desenvolvimento dos bebês (VYGOTSKY, 2008).

O trabalho foi construído por sua representação em 52 diálogos estabelecidos, durante a pesquisa, englobados em 14 indicadores (anexo IV), e retrata a importância do brincar na prática com os bebês. Como já discutido anteriormente, e reforçado na fala da professora Rita, cujo conteúdo dá título a esse núcleo, o professor de bebê precisa ter a consciência de que tal atividade contribui, significativamente, para o sentimento de pertencimento do bebê ao mundo em que ele está inserido. Ou seja, é pelo brincar que os bebês descobrem a si próprios e, aos poucos, vão significando e tomando o lugar em que vivem, tornando mais fácil sua inserção no mundo social.

***Brincar é uma linguagem, e é a linguagem principal das crianças, né o bebê já nasce, o bebê humano já nasce brincando primeiro com a mãe, isso tu sabe, a gente lê isso, estuda isso, a gente sabe né, com o rosto da mãe, com o seio, com o próprio corpinho, então eu acho que não tem nada em que a criança, o que se considera o desenvolvimento da criança, que não passa pelo brincar, tudo passa pelo brincar, ela vai se constituindo um sujeito psicologicamente falando, socialmente falando, através do brincar, o brincar é fundamental no desenvolvimento da criança*** (Rita – ED\_07).

*Ah, com certeza, o bebê não fala então essa linguagem, ele vai expressar pelo corpo, nos olhos, pelos gestos* (Rita – ED\_07).

A fala anteriormente descrita deixa claro que essas professoras compreendem o termo linguagem como sendo uma expressão, expressão essa que se dá, por meio do brincar, do choro, da birra, do silêncio, da expressão corporal e facial e, posteriormente, por meio da fala. As mesmas demonstram um olhar sensível para a brincadeira como forma de linguagem. Visão essa que vai ao encontro das teorias de Vygotsky (1994) e Pino (2005) ao dizerem que é, por meio de atividades concretas, que os bebês se desenvolvem intelectualmente.

Wallon (2007) afirma que é no movimento do outro que o bebê, ainda sem condições da consciência de si e de efetuar algo por si, desencadeará a sua ação por meio do outro, ele não tem ainda a palavra, mas tem o gesto. Destaco o valor semiótico dos gestos. Se aparentemente os movimentos dos bebês são caóticos, no primeiro ano de vida, as relações que estabelece, paulatinamente, pelos gestos permitem que se passe da desordem gestual às emoções diferenciadas. Se a criança, agora, mais velha, tem predomínio do pensamento que se projeta em atos motores, há também os aspectos discursivos que, por meio da imitação, favorece a aquisição da linguagem. Não é exagero afirmar que significamos com e para os bebês suas primeiras manifestações no mundo em que se encontra (Alfandéry, 2010, p, 35). Basta que se atente para o modo como eles tentam se comunicar.

É por meio do brincar e da mediação, por outros, que começam a se perceber no mundo social, sendo este, um sistema de comunicação fundamental para o seu desenvolvimento. Esta afirmação faz pensar na natureza do processo de internalização das significações. Por isso, ainda ancorada nas ideias de Pino (2005, p. 67), entendo que o processo de internalização das relações sociais é, na verdade, “a significação que o outro da relação tem para o eu [...]. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização”. Assim, é pelo outro que o “eu “se institui em um ser social com sua subjetividade. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim.

É também pelo brincar que a autonomia e a curiosidade dos bebês começam a ser aguçadas, como pude perceber em algumas atividades propostas por essas professoras:



- *A gente pintou aquelas caixas lá, tá vendo? [...] eles gostaram de pegar, algumas crianças não gostaram não, mas algumas conseguiram pegar a tinta e passar ali* (Rita – OC\_06).

A imagem em destaque mostra que as professoras, propondo uma atividade um tanto inusitada na visão de muitos, mas não para elas, pois, para elas, o importante não foi a construção do brinquedo em si, mas o envolvimento dos bebês nessa construção. Aquilo que eles fariam desse brinquedo depois de pronto seria apenas consequência.

Interessante destacar que a conhecida distância entre discurso e prática, muito apontada em várias pesquisas, não se concretiza nas práticas das duas professoras. Elas parecem acreditar na potencialidade do brincar com os bebês e, também, procuram depositar na potência dos objetos por elas construídos as conquistas de novas aprendizagens para os bebês.

Quando algumas professoras perguntaram: *"Mas porque vocês estão se preocupando em construir mais brinquedos para eles? A creche já tem brinquedo"*. Elas disseram de forma muito segura: *"O importante é dar a eles a oportunidade de brincar com diferentes brinquedos, não apenas brinquedos prontos, mas brinquedos que os possibilitem explorar, descobrir novas coisas. Por isso pensamos na construção de um túnel, e de uma caixa com formas. Não é para ensinar nada, é para eles experimentarem"*.

Não satisfeitas, as mesmas professoras indagaram: *"Mas tinta? Por que deixar eles pintarem? Eles são só bebês. Isso vai dar muito trabalho"*.

Destaco a pergunta da professora que não via sentido na atividade proposta pelas professoras Rita e Paula, para pontuar a necessidade de se refletir sobre a minha concepção ou a que se tem nas creches sobre o que podem os bebês. O conteúdo dessa frase convoca a pensar na importância de propor ações formativas que discutam as

potencialidades dos bebês em contexto de aprendizagem coletiva. Diante disso, impõe-se a necessidade de formar professores e professoras que atuam com bebês para “saber olhar”. Os episódios selecionados e as cenas vividas no cotidiano da creche fazem crer que para ser professora/professor de bebês e crianças pequenas não basta apenas gostar. É preciso ter conhecimento e sensibilidade. É preciso prestar atenção e ter a noção de que somos corresponsáveis pela significação dos objetos e do mundo ao qual esse bebê está inserido. “A criança que chega é um novo ser humano num mundo que lhe é estranho, que já existia antes dele. É nele que a vida transcorrerá e é nele que o adulto a introduz” (ARENDDT, 1975, p. 54).

Para muitos, dar tinta aos bebês seria apenas trabalhoso, mas para as professoras essa atividade proporcionaria aos bebês a possibilidade de experimentar algo novo, eles poderiam gostar ou não. Como consequência, o banho coletivo para tirar a tinta não foi trabalhoso, foi mais uma oportunidade de interação diferente entre bebês e professoras. Essa experiência foi tão proveitosa que elas repetiram, mas de um outro modo, dessa vez, com a aprovação da coordenadora da creche, que também entendeu a importância de práticas diferenciadas como essa.

Ao chegar à creche, a professora Rita, aos poucos, implementou a leitura para bebês como uma atividade da rotina no berçário I. Novamente, encontrou resistência das demais professoras e a indiferença da coordenação pedagógica. A resposta dos bebês à atividade está demonstrada nas imagens a seguir.





*É só mostrar o livro que eles vão. Eles ficam obcecados no livro. Eles têm essa relação, desde pequeninhos eles têm que ter essa relação de amor com o livro mesmo, é uma relação de amor [risos]. É ainda na dimensão lúdica para eles né, os livros ali, aquelas imagens, isso é muito importante, vai constituindo eles também (Rita – ED\_ 07).*

Por acreditarem em uma sensibilização pela leitura, essas professoras fizeram o “cantinho do livro” no berçário. Nesse cantinho, há livros de diferentes formatos e materiais. Procuravam contar histórias para eles, todos os dias. Histórias contadas e recontadas de maneiras diferentes, criando uma rotina instigante e agradável para os bebês.



Imagem 70: Larissa brincando com os livros.

Interpretavam vozes e personagens, cantavam e tocavam violão, tudo com a intenção de proporcionar-lhes um contato interessante com o livro. Eles podiam interagir com a história, tocar nos livros, dizer qual história queriam ouvir, qual página do livro queriam ver. Era um momento disputado por eles, todos queriam participar.

*Tudo, tudo é do brincar, tudo é dimensão lúdica, até os livros pra eles é brincadeira, é brincadeira, eles tão com o livro, mas o livro ali é uma brincadeira pra eles (Rita – ED\_ 07).*

O livro se tornou um dos brinquedos favoritos daquela turma. Quando as professoras chamavam, ou apenas mostravam um livro para eles, logo todos já engatinhavam para o “cantinho da leitura”. Outras vezes, eram eles mesmos que traziam os livros até nós, pedindo para contar certa história. Quando isso acontecia, os colegas viam e logo se aproximavam também. Juntos, professoras e bebês interagiam e exploravam novas possibilidades.

*Eu acho que cada etapa tem um/ o brincar é diferente, eu li agora a tese da Zoia, quando ela fala que o ‘ brincar é uma atividade guia, que cada idade da criança, ’ quando ela fala do Vygotsky, ‘o brincar é diferente, o bebê, ele é diferente do brincar das outras crianças.’ O pequeno, o bebê, ele não tem essa coisa do simbólico ainda, é uma experimentação, é diferente (Rita – ED\_ 07).*

Concordando com a observação da professora Rita, posso afirmar que a brincadeira proporciona aos bebês uma aprendizagem social, por meio dela, podem se comunicar e experimentar situações novas que estão presentes na sociedade a qual pertencem. Nessa perspectiva, o sentido da brincadeira para o bebê se dá como possibilidade de começar a aprender e a se desenvolver, sendo a brincadeira propulsora na “constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 1999, p. 34).

Complementando essa afirmação, dizer do processo de internalização significa dizer de um processo revolucionário, mediado, como afirmou o próprio Vygotsky (2007). Processo gradual não linear, que se dirige do externo para o interno. Muito próximo inicialmente, restrito ao estímulo, transforma-se em signo externo para metamorfosear-se em signo interno com significado. Sem isso, não seriam possíveis a internalização e a construção das funções superiores. Por isso mesmo, altera o estado geral das coisas e provoca revoluções para o campo da aprendizagem humana.

Observei, a partir das vivências na creche, que atitudes como essas, ilustradas a seguir, favorecem a possibilidade de os bebês explorarem o espaço em que se encontram. Parece que as professoras se sentem seguras ao deixar que eles se arrisquem, procurem e se aventurem nesse processo.



*Tem que acreditar que o bebê pode aprender, desde sempre, desde que nasce (Rita – ED\_07).*



*É, o objetivo nosso era esse mesmo, organizar os cantos para que eles tivessem essa autonomia para escolher o que eles querem, e se envolverem ou não na proposta, e eu acho que isso foi alcançado (Rita – ED\_10).*





*toda hora tá, é:::, como é que eu vou falar, impondo uma regra, impondo alguma coisa, mas é isso, estar acessível o tempo todo, não ter que fazer só isso, todo mundo ter que fazer a mesma atividade, agora, só tem isso para fazer, não! Eles podem escolher, porque para construir a autonomia eles precisam disso né (Rita – ED\_10).*

As imagens e falas aqui visualizadas mostram que essas professoras estão preocupadas com a construção da autonomia pelos bebês, deixando que eles escolham se querem brincar e do que pretendem brincar.

Observei um cantinho em que ficam diferentes brinquedos, alguns nas prateleiras e outros em um baú. Os bebês têm livre acesso a esses brinquedos, podendo pegar o que querem na hora que querem. Esses brinquedos só deixam de estar disponíveis perto do horário das refeições, pois é preciso que o berçário esteja organizado, antes da cozinheira chegar com a alimentação. Além da discussão sobre a construção de autonomia, é possível inferir, a partir do que vivenciei, que há um respeito, pelo menos na hora do brincar, com relação ao ritmo, às escolhas e ao desejo dos bebês.

Alguns outros cantos também foram montados, pensando em ajudar os bebês a explorarem e a desenvolverem a autonomia. Esses cantos são: “cantinho da leitura”, móveis, painel de fotos (fixos) e, cesto dos tesouros, tapete das sensações e circuito com os berços (móveis). Os cantinhos possibilitam aos bebês explorarem o corpo, o ambiente, as sensações, os objetos, tornando mais fácil a exploração, por meio de suas diferentes linguagens. Além disso, as professoras compreendem que circunscrever o espaço para os bebês é uma maneira de descentralizar o próprio papel do professor, possibilitando a interação entre pares. Quando o espaço é muito aberto, a tendência é a de que os bebês solicitem mais a presença da professora.

Compreendem também que quanto mais ricas forem as brincadeiras mais experiências proporcionarão aos bebês, entendem que se o brincar é uma linguagem, para brincar não é preciso necessariamente um brinquedo, conforme apresentado a seguir.

*Eu acho que o brinquedo auxilia, possibilita brincadeiras também. Mas a gente/ eu acho que mais tarde que vai significar muita coisa que vai se tornar brinquedo, o que necessariamente não é brinquedo* (Rita – ED\_07).

Esse brinquedo de que fala a professora, pode ser um objeto, um adulto, outro bebê, uma expressão, uma música. Ou seja, brincar para os bebês é tudo aquilo que, de uma forma mais concreta, vai propiciar novas experiências. O brinquedo constitui-se como possibilidades, para que ele vá, gradativamente, construindo sentido para os elementos presentes na realidade social e no mundo adulto e, assim, passa a construir sua própria realidade, a partir das experiências vividas com o outro (VYGOTSKY, 2009).

Conforme discutido, anteriormente, na parte teórica deste trabalho, o ato de brincar é "uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, [e] inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno" (PEREIRA, 2002, p. 01), apresentando as diferentes marcas que, nós seres humanos, deixamos no mundo (DEBORTOLI, 2002), marcas essas que são construídas em conjunto com o outro e sua cultura.

Assim, entendendo essa brincadeira como linguagem, compreendo que ela atua como expressão e forma de significar o mundo. Por meio das experiências, o bebê passa a interagir com o outro (seja ele o adulto, outro bebê ou os objetos) e, nessa interação, "experimenta suas emoções e elabora suas experiências" (CARVALHO, 2008, p. 07). E, sendo "o adulto, muitas vezes, a referência, suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo" (Ibid., p. 07).

Observo, a partir dos dados produzidos para este trabalho, que a discussão teórica sobre o brincar precisa chegar ao cotidiano das creches. Bebês não são "orifícios que vazam". Não fazem apenas "gracinhas" ou "macaquices". Bebês têm potência comunicativa. A ação do adulto afeta a ação do bebê e vice-versa. Além de serem referências, adultos são fontes para a imitação dos bebês. Há uma linha tênue entre a presença necessária do adulto e a presença excessiva que interfere na possibilidade de autoria e na construção de sua autonomia. Por isso, concordo com Guimarães (2011, p. 176) quando revela que "a postura ética dos adultos nessas relações, ou como praticam suas ações, é algo que está em jogo na constituição da subjetividade dos bebês".

## NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4

*“Berçário é lugar de berço”*: a construção do ambiente para o brincar

O último núcleo construído para essa análise traz a fala da coordenadora da creche, em um diálogo entre ela, professoras e eu, pesquisadora, sobre a questão do ambiente para o brincar, quando uma das professoras me pediu ajuda para questionar com a coordenadora o porquê da necessidade de tantos berços, dentro da sala de atividades do berçário I que, apesar de amplo, fica muito tomado pelos 12 berços, limitando as possibilidades das professoras de recriarem esse espaço. Esse núcleo foi criado, a partir de 18 diálogos com as professoras do berçário I, condensados em 4 indicadores (anexo IV).

Porém, antes de entrar iniciar uma discussão sobre ambiente, faz-se necessário dizer o que compreendemos por ambiente com base na Teoria Sócio-Histórico-Cultural. O ambiente é o mundo em que o bebê está inserido, "um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme as vivências da criança, as quais se constituem nas bases para a compreensão do mundo e de si própria" (MOREIRA, 2016, p.2). Sendo assim, o ambiente só é algo significativo a partir da interpretação de alguém, interpretação essa que se dá a partir de suas experiências.

A frase que nomeia esse último núcleo remete-se a um tema que necessita de muita discussão no interior das creches. Será que berçário é lugar de berço? Podem os bebês habitar outros espaços/ambientes no interior da creche? Os espaços/ambientes são pensados para o brincar? Será que fora da sala de atividades há possibilidades para o brincar?

Há uma citação de Arroyo (1999, p. 15) que, apesar de não ser direcionada para as especificidades dos bebês ou para a discussão sobre os ambientes para a infância, é bastante elucidativa e ajuda a compreender a fala da coordenadora pedagógica da creche.

O que orienta os projetos pedagógicos é construir na infância o adulto desejado, ordeiro, trabalhador, civilizado, integrado na ordem moderna. A pedagogia termina por não olhar para a infância. As teorias pedagógicas não refletem nem teorizam sobre a especificidade

desse ciclo da vida, mas sobre o ciclo da vida adulta. Sobre um protótipo de adulto projetado na infância. [...] No rosto das trinta ou quarenta crianças e adolescentes de cada turma vemos o adulto que a sociedade, o trabalho, o concurso, o vestibular espera. Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos.

É possível que ao dizer que berçário é lugar de berço, acredita-se na concepção de que há lugares demarcados para os bebês, se são bebês, devem ficar em berços. O berço, dentro da creche, pode se tornar um dispositivo que limita as possibilidades de movimento dos bebês. Concordando com Arroyo (1999), pode ser também o lugar esperado para eles na expectativa dos adultos.

Muitos educadores ainda acreditam que ao bebê basta o cuidado. Sabe-se que ele aprende e se desenvolve, desde que nasce, e talvez ainda antes, como faz pensar Pino (2005). Se é assim, então por que privar os bebês de ocuparem um lugar na teia social e de participarem dos espaços que habitam?

***Nós temos tantas ideias, queríamos criar tantas coisas para a interação e exploração deles, mas esses berços atrapalham.*** - diz Paula.

Na sequência, a coordenadora Kátia concorda com as professoras, mas diz ser muito complicado retirar os berços do berçário, pois se, no ano seguinte, as professoras do berçário I forem outras, e não tiverem a mesma postura, a creche precisará ter os berços e como não tem lugar para guardá-los fora do berçário ficaria complicado. Outro ponto levantado por ela é que as famílias entendem que "*Berçário é lugar de berço*" - diz Kátia, e que para retirá-lo seria necessário fazer todo um trabalho com as famílias, a fim de que as mesmas compreendessem a proposta de trabalho a ser desenvolvido pelas professoras.

A proposta de trabalho no berçário I precisa ser da creche e não das professoras que ali estão ou estarão, ou seja, se a creche acredita que possa ser realizado um trabalho diferenciado no berçário I, ela pode retirar os berços e, em conjunto com os familiares, construir uma proposta diferenciada. Se houvesse possibilidade de uma discussão pedagógica sobre o berço, seria possível, a partir de uma reflexão crítica, incorporar as mudanças no próprio PPP da creche. As professoras conheceriam o projeto, se adequariam e contribuiriam com ele e não o contrário, como acontece atualmente.

Além disso, seria uma excelente oportunidade para discutir com as famílias a importância do movimento e a interação para os bebês. As famílias poderiam compreender que berçário é lugar de convivência coletiva e mudarem o arranjo do ambiente, para flexibilizar as atividades para eles e com eles.

Os berços continuam no berçário, porém, as professoras tentam trabalhar o espaço do berçário de formas diferentes, por acreditarem que este interfere diretamente no desenvolvimento dos bebês.

*Eu acho que a gente já leu isso várias vezes né, o espaço pode ser considerado um segundo educador, não sei quem disse isso, mas alguém disse isso [risos], o espaço tem que propiciar aprendizagens também, você vê/ o modo como você utiliza esse espaço vai propiciar ou não desenvolvimento para as crianças. Portanto o espaço as crianças têm que se desenvolver (Rita – ED\_10).*

Moreira (2011) concorda com a colocação da professora Rita, quando afirma que o espaço é sempre uma produção social, ou seja, um espaço nunca é neutro pois carrega consigo os sentidos e significados de uma determinada realidade social. Santos (1997, p. 71) reitera o argumento:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre esses objetos; não entre esses especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.

É possível compreender, assim, que o espaço só ganha significado, a partir da história e da cultura, complemento esse que se dá nas interações com ele estabelecidas.

*E aí quando você organiza um espaço que possibilite essas interações, brincar de uma coisa, escolhas, escolher outra que pode brincar isso é fundamental para o desenvolvimento deles, essas experiências que eles têm (Rita – ED\_07).*

A discussão sobre os ambientes para a infância vem avançando nos últimos anos. Frago (1998) é referência na discussão, quando declara que “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares. Espaços com significados e representações de espaços” (p. 78). Para Santos (2009, p. 132):

O lugar é o espaço construído. É espaço quando possibilita o terreno do pensado, é lugar quando elabora a maquete do que será construído. O espaço é imaginado, projetado, é também memória daquilo que ficou no lugar. O lugar é ocupado, construído, é a ação. O espaço é o imaginário da ação. O lugar só se constrói mediante a possibilidade de vários espaços, que são os espaços imaginários de cada um.

Nota-se que as professoras compreendem esse espaço como uma construção e que, por isso, interfere no desenvolvimento humano. Ao organizarem os lugares dentro da sala de atividades do berçário procuram sempre diversificar, utilizando até mesmo os próprios móveis para interagirem nos momentos de brincadeiras com os bebês. Concordo, então, com Faria (2007) que afirma que "quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo".



Imagem 71: Cantinho da leitura.

*A proposta, eu trouxe a proposta, do cantinho, esse cantinho aqui de leitura, da tenda, tinha um armário, eu falei “vamos tirar, vamos mexer nesse espaço?”. A primeira coisa quando eu cheguei foi “nossa, vamos mexer nesse espaço, esse espaço tá muito pobre, não tá proporcionando muita coisa para as crianças”, diferentes experiências (Rita – ED\_07).*

Essa fala se remete ao interesse das professoras de modificarem um lugar que permite dialogar pouco com os bebês. Se antes um armário limitava o acesso dos bebês a esse espaço, agora, o cantinho da leitura remete a eles diferentes possibilidades. O cantinho é livre, contém almofadas e uma cestinha com diferentes tipos de livros.

Observado por nós como o cantinho preferido dos bebês, dentro do berçário, este permite que os bebês explorem diferentes sensações, partindo dos próprios elementos que o compõem (véu, tapetes de borracha, almofadas coloridas e de diferentes formatos, e livros diversificados). Ali eles descansam, participam das histórias que são contadas diariamente e têm a liberdade de, também, trazer novos elementos.

Outro cantinho fixo organizado para os bebês é o armário que pode ser visualizado na figura ao lado, com diferentes tipos de brinquedos. Como a maioria dos

brinquedos estão ao alcance dos bebês, eles têm a liberdade de escolher com o que brincar e em que horas quer fazê-lo.

Com ou sem a interação das professoras esse espaço possibilita aos bebês exploração, interação entre eles e também obstáculos, uma vez que se utilizam de diferentes estratégias para alcançar o brinquedo desejado.

O espaço ultrapassa a dimensão do físico e do concreto passando a ser mais um elemento de exploração e interação entre bebês e professoras.

De acordo com Vygotsky (1988), o ambiente precisa estar disponível para ser modificado e promover interações sociais. Assim, ao brincar em interação com esse espaço que se modifica, os bebês vão avançando em suas conquistas.

Pensando nisso, as professoras também se preocuparam em organizar o lugar de maneira fluida, com diferentes elementos que pudessem ser colocados e retirados do espaço do berçário, proporcionando movimento àquele espaço.



Imagem 74: Móveis.

os 12 bebês vivenciaram essa experiência. Tinham grande interesse em conhecer cada um dos móveis, pondo as mãos, a boca e os pés. Embora todos fossem de grande interesse, destaco o cd como o principal, pois quando eles o tocavam e ele girava várias cores iam aparecendo, à medida que a luz batia. Eles ficavam encantados e não paravam de girar esse objeto, dialogavam entre eles e quando menos se esperava, lá estava um



Imagem 72: Armário com brinquedos.



Imagem 73: Karoline Escolhe com o que vai brincar.

O espaço dos móveis (que às vezes ficavam presos ao teto e outros soltos pelo chão), por exemplo, já estava criado quando cheguei à creche e, segundo a professora Paula, foi criado com o objetivo de proporcionar aos bebês experiências com os diferentes formatos, tamanhos, formas, pesos, e cores. Durante a pesquisa, pude observar o quanto

grupo de bebês observando o cd e manifestando sua aprovação, por meio de gestos e balbucios.

As imagens de animais coladas no chão do berçário também provocavam uma mistura de curiosidade, inquietação e ansiedade aos bebês. As professoras procuravam, em momentos diferenciados, apontar para as imagens, dizer o nome do animal e imitar o seu som, incentivando-os a tocarem nas imagens.



Imagem 75: Figuras de animais no chão do berçário.

De início, a textura e a própria imagem refletida no desenho deixavam os bebês um pouco incomodados, mas tal incômodo não demorou a se transformar em interesse e curiosidade. Gradativamente, aqueles que apontavam para as imagens ou usavam gestos perguntavam o nome do animal e o som que faziam e logo imitavam o comportamento das professoras que respondiam às curiosidades deles. De fato, essas imagens, que foram sendo modificadas, ao longo do ano, se tornaram mais um modo de interação entre bebês/bebês e bebês/professoras, pois, com o tempo, eles próprios já apontavam para a imagens e faziam o som do animal. Por vezes, tinham vontade de decifrar aquela imagem, lambendo o chão e tentando arrancar o papel colado. Percebi que esse tipo de transformação do espaço proporcionou-lhes, além conhecimento, uma vivência diferenciada.

Outro elemento fundamental colocado no espaço do berçário I foi o tapete das sensações, tapete esse que, de fato, causava muitas sensações, tanto por parte dos bebês como das professoras.

O tapete foi criado com elementos que proporcionassem aos bebês o contato com diferentes texturas como: caixa de ovos, penas, lixas, veludo, palitos de picolé, plástico bolha, tecido e esponja. Era só colocar o tapete no chão para que, em poucos instantes, todos os bebês estivessem em cima dele. Parecia ser uma mistura de



Imagem 76: Bebês brincando no tapete das sensações.

sensações, um lugar onde eles deitavam, pisavam, passavam as mãos, esfregavam as pernas, colocavam a boca e arrancavam tudo o que conseguiam, com o objetivo de perceber melhor aquela sensação. As professoras, por sua vez, ficavam de olho, com medo de que engolissem as partes arrancadas e, também, em uma tentativa frustrada de não os deixarem "destruir" o tapete, pela falta de recurso para se construir outro. Mas, aos poucos, foram percebendo que o mais importante não era o brinquedo continuar inteiro, pelo contrário, essa "destruição" é o que tornava o brinquedo significativo. O tapete foi se transformando, durante o ano, e os bebês adquirindo mais intimidade com ele, à medida que aquelas sensações ganhavam significados e eles já procuravam a parte do tapete que lhes daria a sensação desejada.

Como observado, essas professoras estavam muito comprometidas em diversificar o espaço do berçário, a fim de proporcionar diferentes experiências aos bebês, e como, ainda, não haviam conseguido retirar os berços do berçário, decidiram usá-los a favor dos bebês, montando interessantes circuitos envolvendo berços, cobertores, colchonetes, plástico bolha, bambolês e outros brinquedos, como se vê na sequência de fotos a seguir:



Imagem 77: Bebês brincando em um ambiente modificado.



Imagem 78: Circuito com bambolês.



Imagem 79: Circuito com bambolês e plástico bolha.

*Michelle Cardoso*

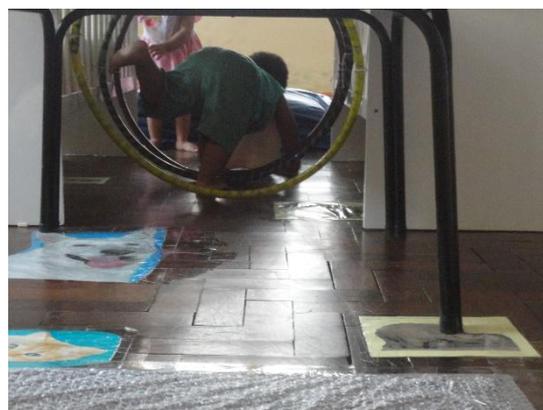


Imagem 80: Autonomia dos bebês ao brincar.



Imagem 81: Professora estimulando o brincar.



Imagem 82: Bebês desenvolvendo a autonomia.



Imagem 83: Explorando o ambiente.



Imagem 84: Conhecendo o plástico bolha.

Destaco, em especial, essa atividade pela capacidade de superação das dificuldades presentes nessas professoras e pela repercussão que teve com os bebês.

Quando lhes perguntava o objetivo de se fazer esses circuitos, elas me respondiam com outra pergunta: "*precisa ter um objetivo? nós apenas montamos para ver como os bebês reagiriam a essa mudança no espaço onde estariam presentes diferentes desafios*" "*nosso objetivo é proporcionar diferentes experiências a eles, apenas isso*" - complementou a professora Rita.

De fato, elas conseguiram isso com os circuitos. Percebi que, no princípio, era necessário que fôssemos lhes dando "coordenadas", para que pudessem explorar esse novo espaço. Íamos brincando com eles, passando confiança e logo começaram a brincar de forma mais independente. Cada um explorava a parte do espaço que mais lhe atraía. Muitos gostaram da sensação que o



Imagem 85: Karoline passando por entre os bambolês levando consigo o andador.

plástico bolha preso ao chão proporcionava, por esfregarem todo o corpo no chão, darem gargalhadas, ou se arrepiarem de incômodo e, também, por usarem toda a sua força para arrancarem o plástico do chão, para manusearem e experimentarem aquele elemento. Outros descobriram que poderiam rolar pelos colchões, pular do mais alto para o mais baixo ou o inverso, escalar a pilha de colchões. E, claro os bambolês entre os berços, que se tornou um desafio divertido para eles, uns iam engatinhando, outros queriam entrar de cabeça, outros queriam pisar nos bambolês e não entre eles.

Enfim, um misto de experiências compartilhadas, que se tornaram tão comuns a eles, que resolveram diversificar, como mostra a foto exposta anteriormente, ao lado, onde Karoline, após ter passado por entre os bambolês, por diversas vezes, resolveu levar consigo o andador. A situação mostrada nessa imagem pode comprovar o que trata a teoria de Vygotsky, ao dizer que quem traz significado ao espaço é quem o habita. Esses bebês exploraram essa nova configuração do espaço, até que se tornasse próprio deles e, só fizeram isso, porque tiveram o apoio e a segurança dos professores, que foram mediadores nesse processo. E complemento: *“percebemos que eles agora têm segurança pra isso né [explorar o ambiente. Eles têm segurança para poder ir e vir né, e caminhar, e arriscar, e olhar os lugares e ver que a creche é um lugar deles também”* (Michelle – ED\_ 07).

*Porque eles gostam do novo né, do diferente né, e o espaço está aqui pra ser explorado mesmo, então eles têm que conhecer a creche e compreender a creche como um local deles, então eles têm que se apropriar mesmo desses espaços* (Michelle – ED\_ 07).

Dito isso, em diálogo com as professoras, percebo, também, que para que a creche se tornasse um lugar deles, foi necessário ampliar essas experiências, para além do espaço da sala de atividades do berçário I, prática pouco comum na Creche Ipiranga, mas que foi experimentada por essas professoras.

*ô Hugo. Ô meu Deus. Vamos lá fora. **Vamos todo mundo lá fora.** Não precisa de levar a bolinha não. Ontem levaram a bolinha já. Quem anda? Quem não anda vai engatinhando. **Vamos lá fora.** Ó. Que briga. [...] cadê o outro? Vão Milena? Isso Aline. Vai Aline. Vem Kaio. Vão passear lá fora um pouquinho. [...] vem. Vem. **Vão passear um pouco eles querem sair** (Rita – OC\_06).*



Imagem 86: Brincando com crianças mais velhas.



Imagem 87: Brincando na piscina de bolinhas.



Imagem 88: Empurrando a tampa da piscina de bolinhas.



Imagem 89: Explorando os brinquedos das crianças mais velhas.



Imagem 90: Empurrando o carrinho de bonecas.



Imagem 91: Brincando com bolinhas de plástico.

A fala da professora Rita, em conjunto com essas imagens, mostra o quão significativo é esse sentimento de pertencimento que apenas ocorre, quando damos aos bebês essa possibilidade de tornar "seu" o espaço que habita.

Um bom exemplo disso foi quando Davi (um dos 12 bebês) estava explorando todos os ambientes da creche e entrou na cozinha. De início não foi bem recebido pelas cozinheiras que, logo falaram: "*mas o que você está fazendo aqui Davi? Cozinha não é lugar de bebê*". Enquanto ele continuava a andar por toda a cozinha eu respondi por ele dizendo que ele estava ali apenas para conhecer. Elas não gostaram muito, mas, percebendo que Davi só ia sair da cozinha, quando acabasse de explorar todo o espaço, elas começaram a conversar com ele e, em um diálogo conduzido pelos gestos e balbucios de Davi, elas foram dizendo a ele o que eram e para que serviam alguns elementos presentes na cozinha da creche. Davi logo se sentiu à vontade ali, pegou as panelas, entrou de baixo da pia, balbuciando com as cozinheiras e comigo. Quando se deu por satisfeito deu tchau para as cozinheiras e foi para outro espaço da creche.

Tal experiência mostra que a exploração do espaço por bebês, muitas vezes, ocorre por resistência dos próprios adultos que ainda ditam o que podem ou não podem esses bebês, ao invés de deixá-los nos guiar para essas vivências.

Uma última experiência de exploração do espaço foi quando as professoras Paula e Rita levaram os bebês para pintarem no solário. Como já dito, para muitos na creche uma experiência sem sentido, afinal dar tinta para os bebês era sinônimo apenas de muito trabalho para limpá-los depois. Mas as professoras não se intimidaram com isso:



Imagem 92: Atividade com tinta e plástico bolha.



Imagem 93: Atividade com tinta e plástico bolha.



Imagem 94: Atividade com tinta e plástico bolha.



Imagem 95: Atividade com tinta e plástico bolha.



Imagem 96: Explorando a tinta.



Imagem 97: Explorando a tinta e o corpo.

Como observado nas imagens, foi dada a eles a oportunidade de experimentarem a tinta, o corpo e o ambiente externo.

Em princípio, exploraram o corpo e o que a tinta podia fazer com eles. Depois começaram a experimentá-la, usando-a nos colegas e nas professoras e, logo após, experimentaram a tinta, que era comestível, mas não pareceram gostar muito do sabor! Por fim, utilizaram o espaço disponível para explorar a tinta, pintando tudo o que viam pela frente. Essa experiência foi um momento muito rico de vivência entre bebês e professoras.

Ressalto a importância de se usar o espaço-lugar a favor dos bebês, pois, como nos diz Rossetti-Ferreira (2007), o berçário é um espaço programado para dar aos bebês a "oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Devendo oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades" (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2007, p. 147).

Observei que a discussão sobre a construção do espaço, núcleo de significação que emergiu da fala das professoras, está em relação com o outro núcleo de significação, em que se discutiu a questão da importância do brincar. Para efeito de análise, os núcleos estão separados, mas não dissociados. Compreendo que, assim como

no binômio cuidar/educar, devesse ser agregada, também, a palavra brincar, na dimensão do espaço.

O espaço está sempre sendo feito, nunca está finalizado, nunca se encontra fechado, porque tanto o espaço quanto a história são abertos. Finalizo a escrita deste núcleo com Mayumi Lima (1989, p. 14) ao enfatizar que “é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação”.

## Considerações Parciais

Os núcleos de significação foram construídos, a partir da recorrência das falas das professoras participantes da pesquisa e dos episódios selecionados de interações entre as professoras e os bebês no contexto da creche. A análise dos quatro núcleos selecionados me permitiu elaborar alguns argumentos sobre a questão que norteia esta pesquisa:

a) Percebi que tais falas mostram, por si só, a postura de curiosidade e sensibilidade revelada pelas duas professoras, frente às atividades realizadas pelos bebês, durante o brincar. Aprendi que é preciso compreender a complexidade do ser bebê, suas especificidades, desejos e necessidades. Compreendi ainda que o bebê é um sujeito que se comunica, por meio de diferentes linguagens e que, por intermédio da brincadeira, eles vão, aos poucos, conhecendo e estabelecendo relações entre si e o mundo que os rodeia.

b) A creche é um lugar complexo. Um lugar habitado por muitos sentimentos e emoções. Um lugar de afetividade. Um lugar de descanso e cansaço, satisfação frustração, ânimo e desânimo, conflito e harmonia, um lugar de contradição. Por muitas vezes, refleti sobre o cotidiano exaustivo das professoras, que trabalham no berçário e nas condições para a realização deste trabalho.

c) Para além das condições de trabalho precário na creche, as professoras tornam possível aos bebês conhecerem, pelo menos o ambiente onde passam grande parte do dia, manuseando os objetos ali presentes e transitando pelos espaços da instituição.

d) A creche envolvida na pesquisa é também um lugar de transformação, um ambiente coletivo e diversificado. Embora saiba que a formação de um professor ou professora para atuar na creche extrapole a formação oferecida na universidade, que esse sujeito precisa ter acesso a centro de culturas, teatro, dança, música, exposições; por vezes, refleti sobre como isso seria possível, dentro da desvalorização da categoria profissional e da identidade a ser construída, para atuar nesse ambiente, a creche. Não se trata apenas de ter acesso à formação, às teorias, ao planejamento. Há alguma coisa que não consigo nomear ainda, mas que faz com que aquelas professoras, para além de toda a adversidade, desejem estar com os bebês.

e) Descobri a importância das linguagens e interações com os bebês. Aprendi a valorizar o gesto, o silêncio, as expressões dos bebês que ainda não estão inscritos no código da fala. Sustento a necessidade de a creche incorporar o brincar como o eixo das práticas

no cotidiano. Poderia reescrever o binômio cuidar/educar, acrescentando o verbo brincar de maneira indissociada. Bebês precisam de assistência para sobreviverem pelo seu estado de imperícia e precisam do brincar para “aprender/desenvolver” ou simplesmente para ser. Defendo que brincar é linguagem e que quanto mais rica esta for, mais experiências possibilitarão aos bebês, tornando possível o faz de conta – a criação da criança, a imaginação em prática – e essa criação só é possível pelo sentimento de pertencimento que a criança já estabeleceu com aquela cultura e realidade social.

“Eu também aprendi muito com você<sup>35</sup>”

Um novo começo

5

Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão

Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel

Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão

**“O Cio da Terra” –  
Chico Buarque e Milton Nascimento**

Este trabalho se articulou em torno de duas questões: a) Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora? e b) Como ocorre a interação entre as professoras e os bebês nos momentos de brincadeira nos diferentes espaços da creche?

Muitas reflexões foram realizadas no percurso desta escrita. Já dizia Orhan Pamuk (2007) que escrever não é um mero ato de inspiração mas sim de paciência. Paciência pela falta da palavra, pela compreensão dos silenciamentos, pelas angustias, pelo sentimento de um trabalho sempre inacabado. Pela falta da família, e pelo apoio dela também. Pela travessia da vida, que nesses 24 meses que se passaram me transformaram tão intensamente.

---

<sup>35</sup> Fala de uma das professoras.

Como nos diz o saudoso Vygotsky (2009), com quem muito dialoguei neste trabalho, a busca pelo novo é complexa e por vezes dolorida, pois acarreta em desarraigar de nós práticas e crenças que considerávamos adequadas, abrindo espaço para o novo, para outras possibilidades de pensar. Com esse trabalho aprendi que criar e recriar práticas e conceitos requer bastante trabalho e exige esforço, e nesse caso talvez mais esforço meu do que das professoras da creche que participaram da pesquisa, porque nesse movimento vi muito do que eu acreditava se perder a partir das novas leituras que fazia, e muito também se aproximar de mim. Vi os bebês me ensinarem mais do que eu a eles. Vi, no diálogo semanal com as duas professoras do berçário I, uma oportunidade ímpar de formação profissional e pessoal, por me proporcionarem vivências diferentes das minhas - uma professora que, até então, nunca tinha entrado no berçário de uma creche.

Por isso é tão sábio me lembrar desse poema “O Cio da Terra”, porque é mesmo preciso tempo. Tempo para debulhar, recolher, forjar, fartar, decepar, roubar, lambuzar, afagar, conhecer e fecundar - como nos diz tão bem Chico Buarque e Milton Nascimento, para que entendamos os nossos desejos e percebamos a realidade a nossa volta, para que então possamos refletir, e a pesquisa de fato ganhar contorno e sentido não só para mim, mas para os envolvidos nela.

Como bem diz o grande poeta e professor Guimarães Rosa "eu quase nada sei, mas desconfio de muita coisa". Comecei essa pesquisa não sabendo quase nada sobre o modo como os bebês brincam. Tinha minhas hipóteses - que logo caíram por terra. Por exemplo: achava que não havia tanta diferença entre o brincar dos bebês e o das crianças maiores. Considerava que a imaginação já estava presente, mesmo que de forma diferente de uma criança de três anos. Entendia o brinquedo como único artefato necessário para se brincar com bebês. Acreditava que sem o adulto, como centro mediador, a brincadeira não seria tão significativa aos bebês. E, em especial, que pelas condições atuais de trabalho vivenciadas pelas professoras, o brincar não seria priorizado como forma de aprendizagem/desenvolvimento humano, como uma atividade principal, e sim como um momento de descanso para as professoras.

As leituras foram me incomodando, me trazendo uma mistura de paz e inquietação, um saber tão instável que se modificava a cada linha que lia, a cada gesto dos bebês e a cada ação das professoras. Foi um longo caminho - 24 meses dormindo e acordando na tentativa de perceber como brincam os bebês. Hoje, posso dizer que compreendo um pouco sobre o que é esse brincar com os bebês, mas esse é apenas o

começo, pois, continuo desconfiando de muito mais coisas. Por exemplo: do ponto de vista da metodologia da pesquisa como explorar as linguagens dos bebês? Desconfio que mesmo quando tentamos ouvi-los, o que prevalece é a interpretação do adulto, que tenta sempre traduzir o que o bebê quer ou o que ele precisa. Como criar um ambiente para a brincadeira que os deixe a vontade para explorar? O que podem os bebês? Afinal, muito se fala sobre o que eles ainda não são, ou sobre o que podem ser, mas pouco se discute sobre quem eles são e as potencialidades que já tem.

Geralmente, ao final de uma pesquisa temos o compromisso de dizer sobre o que encontramos como resultado e indicar a necessidade de outros estudos sobre o tema. Por isso, penso ser importante refletir sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada e em um nível mais amplo, que extrapola a sala de atividades do berçário.

a) a primeira construção possível a partir da pesquisa é a de que por meio das leituras que fiz e do diálogo com as professoras, compreendi que o brincar é uma das principais linguagens dos bebês, e que portanto precisa ser o eixo central do trabalho no berçário.

b) A pesquisa mostrou também que brincar junto com os bebês é fundamental, pois nessa faixa etária eles estão muito interessados em descobrir a si próprio e o outro que está a seu redor e o professor estando junto nesse processo de descoberta pode torná-lo mais instigante, provocador e significativo. Ao brincar junto com os bebês os professores estão ajudando no desenvolvimento de forma social, afetivo e cognitivo, estão possibilitando a eles estar no mundo social.

c) Percebi também, que os desafios existem. A diferença está no modo como enfrentamos esses desafios e na implicação que se tem com/no trabalho. Mesmo enfrentando uma carga horária exaustiva de 10 horas de trabalho diárias, imposições burocráticas, dificuldades para formação e planejamento e falta de autonomia, essas professoras nos mostram que é possível construir uma prática pedagógica de qualidade na creche.

d) Uma vez que durante toda a pesquisa destacamos o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento dos bebês, percebê-la como a principal forma de linguagem desses sujeitos é fundamental para a nossa discussão. É preciso compreender que os bebês falam por meio das brincadeiras, nos mostram seus anseios e desejos, suas vontades, seus medos e seus desejos. Por meio da brincadeira eles se expressam e percorrem o desconhecido em busca do conhecimento. Se desenvolvem porque a brincadeira os possibilita explorar. Desenvolvem a curiosidade e caminham ao encontro da autonomia. Tudo isso porque o professor acredita que eles podem se comunicar com

o mundo que os cerca e para isso desenvolve junto com eles atividades que os permitem viver diferentes experiências.

e) Compreendemos que o berçário está longe de ser um "lugar de berço". Se compreendemos o espaço como forma de produção social, sabemos que ele é também responsável pelo desenvolvimento dos bebês. O espaço se comunica com os bebês a medida que os permite explorar e reconhecê-lo como um lugar que pertence a eles também. Quando as professoras participantes da pesquisa dão outro tom ao ambiente que lhes foi apresentado no início do ano letivo estão concordando com Vygotsky ao compreender que o ambiente precisa estar disponível para ser modificado de forma a promover interações sociais. Dessa forma, ao brincar em interação com esse espaço que se modifica, os bebês vão adquirindo novas conquistas. Afinal, como nos diz Vygotsky, quem dá significado ao espaço é quem o habita. Assim, a modificação no espaço proposta pelas professoras, tornou a sala de atividades em um lugar de exploração e descobertas, possibilitando aos bebês ricas experiências.

f) Ainda que a pesquisa tenha apontado que na sala de atividades do berçário I acontece o brincar para além de todas as adversidades já pontuadas, na sala ao lado da mesma creche, berçário II, não acontece a mesma coisa. O brincar foi, por vezes, negligenciado ou não incorporado ao cotidiano das crianças pequenas. Ainda que esta sala não tenha sido da pesquisa, por meio de conversas informais e observação, foi possível compreender que o Projeto Político Pedagógico desta creche não reflete o que ocorre de fato – a materialização do brincar como eixo das práticas institucionais.

Do ponto de vista da macro-realidade, neste caso, aquilo que extrapola o contexto da sala de atividades em que a pesquisa foi realizada, penso ser importante apontar os seguintes pontos:

a) É importante observar que não basta apenas empenho das professoras. É importante mas não suficiente. A consciência crítica/reflexiva precisa extrapolar as salas de atividades e chegar à coordenação pedagógica da creche e aos demais profissionais que nela atuam. Os profissionais que compõem o que chamamos de serviços gerais precisam compreender a importância do brincar. Esses profissionais são importantes no planejamento das atividades. Podem impedir ou possibilitar algumas atividades do brincar.

b) Uma política clara de formação continuada precisa ser construída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Não existe um espaço consolidado para a formação ou um espaço de palavra para os profissionais da creche. Durante a realização da

pesquisa, não aconteceram reuniões pedagógicas porque a gestão atual acatou o pedido de uma juíza que indicava que a creche não poderia paralisar suas atividades um dia por mês para reuniões pedagógicas. Havia também uma formação itinerante nas creches em que técnicos da Secretária visitavam as creches e davam orientações pedagógicas sobre assuntos variados e de interesse da creche. No entanto, na transição da gestão municipal, a equipe de técnicos foi desfeita e a creche ficou sem a possibilidade de interlocução pedagógica com a secretaria

c) De um modo geral, a discussão sobre o brincar está internalizada no discurso acadêmico e na fala de muitos profissionais da Educação Infantil. No entanto, penso que as palavras precisam se tornar vivas. A necessidade do brincar aparece nos documentos oficiais mas a concretude da prática dele ainda não.

d) Por fim, é importante indicar a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, como por exemplo, a formação inicial e continuada dos profissionais da creche; a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas por meio do brincar no contexto da creche. Creio que o trabalho pedagógico com os bebês na creche tende a ganhar em relevo quando continuarmos a nos interrogar sobre as potencialidades individualidades, necessidades, desejos e anseios. Acredito que para isso ainda serão necessárias muitas pesquisas que de fato, centralizem esses sujeitos e não pesquisas que apenas falem por eles.

Considerarei um privilégio ter podido realizar essa pesquisa, e ter estabelecido uma interlocução com a creche, em especial com as professoras, para além de uma pesquisa de mestrado, um aprendizado que levarei por toda a minha carreira pedagógica.

Aprendi também a importância de buscar maneiras diferenciadas para propiciar aos pequenos experiências significativas. E, assim como as professoras Rita e Paula, acredito que, dar liberdade para que os bebês compartilhem conosco de suas linguagens, por meio do brincar, vai também nos constituindo, e nos tornando mais sensíveis a olhar para eles, acreditando que ao brincar eles estão se percebendo no mundo, se descobrindo e se questionando.

Deixo aqui uma porta aberta para continuar o diálogo sobre o ser bebê e a importância dessa atividade para o seu desenvolvimento.

Espero que o mais importante não seja essas tantas páginas aqui traduzidas em palavras - embora essas não deixem de ser importantes para a nossa formação - , e nem os artigos produzidos por meio dessa pesquisa e muito menos o título que agora passarei

a carregar. Espero que de significativo fique nossas vivencias e experiências, nossas trocas e desabafos, nossas deliciosas tardes de quarta-feira, nossas conversas, os problemas com a câmera e as brincadeiras com os bebês, pois com todos os problemas que possamos ter tido, acredito que esse sim tenha sido nosso espaço de formação.

Obrigada pela oportunidade!

## Referências Bibliográficas



ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo – em busca de um caminho. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1990.

AGUIAR, Maria Cecília Antunes de; PEDROSA, Maria Isabel Patrício de Carvalho. Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil. **Psicologia USP**. São Paulo, jul./setembro, 2009, p. 389-415.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (org.) **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de Educação Infantil. **Revista Avila Lá**. N. 34. Abril, 2008. Pp. 18-22

ALVES, M.L. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG**: Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs e suas políticas públicas de 1980 a 1996.2008.138F. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de Educação Infantil. **Revista Avila Lá**. N. 34. Abril, 2008. Pp. 18-22

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, n.25(12), 2010, p. 378-389.

AMORIM, Kátia de Souza. Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.28,n.1, jan./mar.,2012, p. 45-53.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Infância e Brincadeira**: o que nos dizem as crianças? Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

ARENT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARROYO, M. In: VEIGA, C. G.; FARIA L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Desenvolvimento cultural da criança na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2010. 276f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <https://prezi.com/y4jpiqhran1s/as-especificidades-da-acao-pedagogica-com-bebes/> Acesso em: 05 ago. 2015.

BARBOSA, Maria C. S. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: do binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**, v.6. n.1, p.56-69, jan./jun. 2006.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta Azul, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-Line**. ano VI. n.6. nov, 2013. Pp. 1–7.

BONDIOLLI, Ana (org.) **O tempo no cotidiano infantil** – perspectivas de pesquisa e estudos de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC, 1998. V.3.

BRESSANI, Maria Cristina Lemes. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros anos de vida**. 2006. 72f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

BROUGÈRE, Guilles. **Brinquedos e Companhia**. traduzido por Maria Alice Doria. São Paulo, Cortez, 2004.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **Afinal, o que é a creche?** Um lugar para brincar e aprender. 2012. Monografia (Bacharelado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. 2006. 66f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

CARVALHO, Alderly Maria Façanha [et. all.]. Re-significando a prática desenvolvida com bebês na unidade educacional infantil/UEI/creche/UFRN. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem.** 2011. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí. 2011.

CASTELLI; Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Revista Zero-a-Seis.** 2013. V. 15, n.28.

CESTARO, P.M.R.; LAURO, B.R.; NOCELLI, Z. . As creches públicas de Juiz de Fora no processo de formação em contexto. In: **ENDIPE**, 2010, Belo Horizonte. Anais. do XV ENDIPE, 2010.

COSTA, F.C.G. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG:** o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

COSTA, Lúcia Helena F. Mendonça. Estágio Sensório . In: MAHONEY, Abigah Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **Henry Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: Loyola, 2000, pp 19-29.

COSTAS; Fabiane Adeia Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación.** n.55. 2011. pp.205-223

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem.** V.13. N.2. 2º semestre, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2013, Goiânia. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

DALAMURA, Lilian. **A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural nas creches do município de Juiz de Fora.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e indelicadeza no Cotidiano do Alto Vera Cruz. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigah Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000, pp 19-29.

FARIA, Ana Beatriz Goulart. Pedagogia do Lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & MELLE, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 79, ano XXIII, agosto, 2002.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FRAGO, Antônio V; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37.

\_\_\_\_\_. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas.. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Histórico-cultural nos textos de pesquisa do GT-Psicologia da Educação (2006-2010). In: **ANPED – Trabalhos Encomendados**, s/a.

GOBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

GÓES, Maria Cecíli. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedex**. Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 313-336.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade,**

cuidado. 2008. 222f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

\_\_\_\_\_. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo a cerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário**. 2011. 259f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A ossatura da pesquisa colaborativa. In: **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. P.25-53.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas Aparecido de. A brincadeira no desenvolvimento infantil. In: I Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2008, Juiz de Fora. Anais do I Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Tendências e desafios contemporâneos, Juiz de Fora, 2008.

JARDIM, Claudia Santos Jardim. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **I Seminário Nacional: currículo em andamento**, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: currículo em andamento, Belo Horizonte, 2010.

LEMOS, V.L.M. **Educação infantil: políticas educacionais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no período de 1975 a 1985**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1981.

LIMA, Elvira S. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Gedh/Sobradinho, 2002.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LINSPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora do Autor. 1964.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. 176f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp. 59-85.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli S. e SHIMOURA Alzira da S. **Pesquisa Crítica de Colaboração.** Um percurso de formação docente. São Paulo: Editora Ductor, 2007.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCON, Sonia Silva; ELSÉN, Ingrid. Estudo qualitativo utilizando observação participante - análise de uma experiência. *Acta Scientiarum*. v. 22, p: 637-647, 2000.

MARK, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro Editora, 8ªed., 2005.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em Bebês de 20 meses. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v.20, n.3, set./dez., 2004,p. 215-222.

MICARELLO, Hilda; SHAPPER, Ilka; CESTARO, Patrícia. GP LEFoPI: diálogos entre experiências de pesquisa. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambientes da infância e a formação do educador:** arranjo espacial do berçário. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Criação de ambientes na creche pelas crianças pequenas. Anais do **II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança:** pesquisa com crianças desafios e metodologias. Porto Alegre, 2016.

MUDADO, Tereza Harmendani. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a vontade de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro:UFRJ, n.8, junho, 2008. p. 18-22.

NASCIMENTO, Mislene Carvalhais. **A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, Daise. **Educação infantil e mundo político.** *Revista Katálisisvol*. 12, n.1. Florianópolis jan./jun. 2009

OLIVEIRA, Luciana da Silva de. **Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da hemofilia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

OLIVEIRA, Zilma (org.). **Creches, crianças, faz-de-conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Jogos de papéis** – um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. Marta R. **Interações Sociais e Desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica**. **Cadernos Cedex**. n. 35, pp. 51-63, 1995.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO; Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PEDROSA, Maria Isabel de Carvalho. E é só brincar, é? In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

PEREIRA, Maria Amélia. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. Linhas críticas. Brasília: Inep, jun. 2002, v. 8, n. 14, p. 49-58.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, Daniela B. S. Freire Andrade; LOPES, Jader Janer Moreira. **Infâncias e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola. In: **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2010, Rio de Janeiro. Anais do II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Rio de Janeiro, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

\_\_\_\_\_. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do Berçário?** 2006. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011.

\_\_\_\_\_. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Salles Freitas; TASSIGNY, Mônica Motta. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**. Fortaleza. v.23,n.2, jul./dez., 2008, p. 176- 180. Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf) Acesso em: 13 maio 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007

RUFATO, Elisângela. *O brincar na Educação Infantil*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, Aretusa. **Identidade Negra e a Brincadeira de faz-de-contas: entremeios**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, Cássia C. Barreto; BERSOT, Barbara; PEIXOTO, Thayane. O brincar e as culturas infantis. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

SANTOS, Elizângela de Moraes; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. O significado do brincar na infância no discurso de professoras da educação infantil. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**, 2. edição. São Paulo : Editora Hucitec , 1997.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e Significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 224f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora. In: ARAGÃO, Maria Darcilene de. **Trajetórias de Pesquisas em creches escolas de educação infantil**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014

\_\_\_\_\_. **Quando os saberes sobre infância, subjetividade e espaço sentam-se à mesa.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 125-138, set 2008/fev 2009.

SANTOS, Nubia Aparecida Schaper; SCHAPPER, Ilka. (Re)visitando categorias teórico-metodológicas a partir da pesquisa crítica de colaboração. **Revista FAEBA.** Salvador, v. 22, 2013, p.83-93.

SANTOS, Nubia Aparecida Schaper; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Percursos Teórico-Metodológicos de Pesquisa: narrativas coletivas & zonas de desenvolvimento proximais. In: LEITE, Miriam S.; GABRIEL, Carmem Teresa. (org.) **Linguagem, discurso, Pesquisa e Educação.** Rio de Janeiro, 2014, p.144-163.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos, identidades.** Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SENA, Fledson. **O papel do professor da educação infantil na mediação no universo lúdico do brincar.** 2011. Disponível em: [http://psicopedagogocomvc.blogspot.com.br/2011/10/o-papel-do-professor-da-educacao\\_16.html](http://psicopedagogocomvc.blogspot.com.br/2011/10/o-papel-do-professor-da-educacao_16.html). Acesso em: 03 ago. 2015

SCHAPPER, Ilka. **O fluxo do significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de professores e educadores.** 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <[http://paralapraca.org.br/images/Site/PDF/Artigos\\_Teses/Dissertao%20rosi%20bebs%20-%20MAS%20EU%20NO%20FALO%20A%20LNGUA%20DELES%20AS%20RELAES%20SOCIAIS%20DE%20BEBS%20NUM%20CONTEXTO%20DE%20EDUCAO%20INFANTIL.pdf](http://paralapraca.org.br/images/Site/PDF/Artigos_Teses/Dissertao%20rosi%20bebs%20-%20MAS%20EU%20NO%20FALO%20A%20LNGUA%20DELES%20AS%20RELAES%20SOCIAIS%20DE%20BEBS%20NUM%20CONTEXTO%20DE%20EDUCAO%20INFANTIL.pdf)> Acesso em: 13 out. 2014.

SILVA, Anamaria Santana da. Creche e Pré-escola: um lugar para brincar e aprender. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracajú. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracajú, 2012.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche.** Projeto de pesquisa. Juiz de Fora, 2009. 08p.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; SCHAPPER, Ilka. A crèche como espaço de reflexão: entre diálogos, experiências e colaboração crítica. In: MIRANDA, Sonia Regina; MARQUES, Luciana Pacheco. (org.) **Trajatórias**: caminhos na pesquisa em educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. **Apresentação da série Educação de crianças em creches**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em: Acesso em: 20 mai. 2011.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em lugar para os bebês. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011.

SMYTH, J. **Reflection-in action**. Victoria: Deakin University Press, 1986.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 1980.

STIGERT, Vanessa Almeida. **O processo argumentativo sobre o brincar entre crianças de seis anos e seus professores**. 2015. Projeto de Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

TAROUCO, L. M. R. et al. **Videoconferências**: rede nacional de pesquisa (RNP), grupo de trabalho, aplicações educacionais em rede. 2003. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/RNP/videoconferencia.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2006.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2013, Goiânia. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v.20. n.41, p.43-61, já./abr., 2014.

TOLENTINO, Eneida Gomes. **O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

TONUCCI, Francesco. **FRATO**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor**: orientações sobre o desenvolvimento do bebê. São Paulo: Summus, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro:UFRJ, n.8, junho, 2008. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros.(1935/2010).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. Comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, Gisele. **Brincar na pré-escola**. 3ªed. São Paulo: Cortez. 1999.

WALLON, Henry. Cinestesia e imagem visual do próprio corpo da criança. In: **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Franco de Sousa. Lisboa: Estampa (coletânea), 2007. pp 105-124.

WALLON, H. Ausência de planos distintos no pensamento da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. p. 108-117. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1963.

VASCONCELLOS, V. M. R. **Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil**. Coletâneas Anpepp, UFP, v. 1, n. 4, p. 33-47,1996.

ZANA, Augusta [ett. All.]. O brincar em sala de aula a partir da perspectiva do professor. **Educação Pública**. Jan. 2013. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0369.html> Acesso em: 03 ago. 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira, Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. [Et. All]. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**. V.19, 2007. p. 25-33.

ZANETTI, Alexsandra. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

ZANETTI, Alexandra. Entre a história e seus desafios: por um contexto de pesquisa.  
In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira. **Diálogos de  
Pesquisa sobre crianças e infâncias**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 201



**Apêndice I: Roteiro da Primeira Entrevista Dialógica com as  
Professoras**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**PESQUISA “E OS BEBÊS NA CRECHE... BRINCAM?  
O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS”**

**Mestranda:** Michelle Duarte Rios Cardoso  
**Orientadora:** Núbia Schaper Santos

**ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA DIALÓGICA  
PROFESSORAS DA CRECHE IPIRANGA**

**PERFIL DAS PROFESSORAS**

1. Qual é a sua idade?
2. Seu estado civil:
3. Você tem filhos?
4. Qual é a sua formação?
5. Há quanto tempo você atua como professora?
6. Já atuou ou atua em outra etapa do ensino? Quanto tempo?
7. Porque escolheu atuar na Educação Infantil?
8. Quanto tempo você trabalha nessa etapa?

9. Como você chegou a essa instituição?
10. Há quanto tempo trabalha nessa creche?
11. Há quanto tempo trabalha no berçário I?
12. Que significado tem o trabalho na creche para você?
13. Que significado tem o trabalho no Berçário I?
14. O que você faz no seu trabalho? Quais são as suas atribuições?
15. Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o seu trabalho?
16. Quais são as principais dificuldades encontradas no seu trabalho?
17. Quais são os principais benefícios encontrados no seu trabalho?

### **O BRINCAR NO BERÇÁRIO I DA CRECHE**

18. Como é a rotina dos bebês na creche?
19. O que é brincar para você?
20. Acredita que os bebês precisam brincar na creche? Por que?
21. Para você, o brincar dos bebês é diferente do brincar das outras crianças da creche? Por que?
22. O que você acha do espaço físico da creche para o brincar dos bebês? (Que tipo de espaço você considera necessário para esse brincar? Você acha que existem espaços específicos para os bebês brincarem dentro do espaço da creche, ou acredita que eles possam explorar toda a creche?)
23. Acha que os bebês precisam de brinquedo para brincar? Que tipo de brinquedo? (esses brinquedos podem ser construídos? Ou tem que vir prontos de fora da creche?)
24. Quais são as atividades que você identifica como sendo do brincar no berçário I? O que pode ser desenvolvido com os bebês?
25. O que ainda não pode ser desenvolvido com os bebês no momento do brincar? Por que?
26. Acha que os bebês do berçário I podem brincar com outros bebês e crianças mais velhas da creche? Por que?
27. Qual é o seu papel nas atividades de brincar? ( Se o seu papel é dar a eles elementos para brincar, como escolher esses elementos para que eles sejam significativos para os bebês? / Se o seu papel é mediar esse brincar, como acredita que tem que ser essa mediação?)

28. ENTREGAR AS FOTOS DOS BRINQUEDOS CONSTRUIDOS POR ELAS: O que essas imagens significam/trás para vocês? (o que motivou essa construção? como foi a construção deles? Qual é a expectativa? Qual a participação de vocês e dos bebês nessas construção?
29. Voltando a minha questão de pesquisa: qual é o sentido do brincar com os bebês aqui no berçário para você?

**Apêndice II: Roteiro da Segunda Entrevista Dialógica com as  
Professoras**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**PESQUISA “E OS BEBÊS NA CRECHE... BRINCAM?  
O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS”**

**Mestranda:** Michelle Duarte Rios Cardoso

**Orientadora:** Núbia Schaper Santos

**ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA DIALÓGICA  
PROFESSORAS DA CRECHE IPIRANGA**

Primeiro obrigada por aceitarem estar comigo aqui novamente, para pensarmos juntas algumas questões sobre o brincar, a partir daquela primeira conversa que tivemos no mês passado.

Eu queria elogiar vocês, porque revendo a filmagem da nossa conversa e depois lendo a transcrição das falas, ficou ainda mais claro para mim o quanto vocês se esforçam para possibilitar o novo aos bebês.

De tudo que nós conversamos, algumas questões muito me clamaram a atenção, e acho que nós podemos pensar nessas questões dividindo elas em dois eixos:

- 1 - Quando o brincar não acontece em interação professoras e bebês
- 2 – Quando o brincar acontece em interação professoras e bebês

Porque eu nomeei assim? Por conta de algumas falas de vocês e também por conta de alguns momentos que apareceram nas filmagens.

## **EIXO 1:** Quando o brincar não acontece em interação professoras e bebês

Apesar de vocês afirmarem que para os bebês tudo é brincadeira, e que o professor de bebês é um professor que brinca com eles, e que precisa estar junto deles porque eles têm em vocês uma referência para ir significando as coisas e se desenvolvendo, eu vejo que algumas questões atropelam essas falas de vocês: a desvalorização profissional, a carga horária, a rotina da creche (lavar mamadeira...)

Pensando nisso, vamos assistir uma cena, e depois eu gostaria que nós pensássemos em algumas questões a partir dela.

**CENA 1: DVD 3 (data: 08/10/14), vídeo 6 (seleção de 04 minutos)** – Davi brinca com uma cestinha de algumas formas, até que ele consegue subir na cesta e procura alguém para mostrar que conseguiu subir, mas as professoras estão ocupadas trocando os bebês, e não dão atenção para ele. Ele tenta novamente e consegue, procura alguém para mostrar mas ninguém dá a atenção que ele está procurando. Ele desiste quando Karoline deixa outro brinquedo perto dele.

1. O que vocês perceberam nessas cenas?
2. O que vocês estavam fazendo no momento dessa cena? O que o Davi estava fazendo?
3. Nessa cena vocês perceberam que eles utilizaram de elementos dados por vocês para brincar (a cesta). Acreditam que proporcionar esses elementos a eles, foi o suficiente nessa cena?
4. Vocês acreditam que é importante a presença de vocês em momentos como esses retratados nessa cena?
5. Como agiriam se estivessem presentes na cena?
6. Sei que ao problematizar a questão da presença do educador nos momentos da brincadeira estou esbarrando na questão do cuidado e também na questão da rotina da creche, que já percebi ser bem intensa. Mas percebo também que vocês acham importante e significativo estarem mais presentes com os bebês nos momentos da brincadeira. Como poderíamos pensar em uma maneira disso acontecer sem deixar de lado as outras demandas? (Seria possível, por exemplo, separar uma parte do dia, para estar com esses bebês, e apenas estar com ele, prestando atenção nas demandas deles e buscando ali propor desafios que os levariam a querer mais?)

## **EIXO 2 - Quando o brincar acontece em interação professoras e bebês**

Fiquei muito feliz ao ouvir de vocês que a brincadeira é uma linguagem, e que a partir do que possibilitamos a eles experimentar damos a eles a possibilidade de fazerem diferentes descobertas, descobertas essas que maior ou menos significado a partir da nossa mediação.

Então vamos assistir a outras cenas e depois pensar um pouquinho mais sobre isso.

**CENA 2: DVD 4(data: 22/10/14), vídeo 2 (seleção de 04:50 minutos) - Teatro de fantoches.** Inicialmente os bebês não se comportam como elas esperavam, mas aos poucos elas vão se interessando. Karoline destrói o cenário, eles querem pegar, morder e participar da cena, e não apenas assistir. Percebendo isso elas insistem um pouco, mas logo dão protagonismo aos bebês por saírem da cena e deixá-los transitar. Já fora do cenário preparado, mostram a eles os sons que cada animal faz e eles se entusiasmam. Karoline coloca o boneco na mão e quer imitar o que estávamos fazendo.

**CENA3: DVD9(Data:10/12/14),video2 (seleção de 3:55 minutos) –** Montamos um circuito com os berços, bambolê, plástico bolha, coberto e colchões. A idéia era colocar desafios para eles. Cada um brincou na parte do circuito que mais lhes chamou a atenção, em geral os menores firam no colchão e no plástico bolha, esfregando as perninhas, rasgando e experimentando o plástico. Os maiores se interessaram muito pelo circuito, e com a mediação das professoras foram vencendo cada um dos obstáculos de uma maneira divertida. Quando ficou fácil eles mesmo complicavam, trazendo novos elementos para a brincadeira, como o andador por exemplo.

1. O que acontece nas cenas?
2. Quem são os envolvidos nas cenas? Quem se destaca em cada uma das cenas?
3. Vocês acreditam que foi importante a presença de vocês em cada uma das cenas? Acha que a mediação de vocês em cada cena foi igual ou diferente? Por quê? (teve mais protagonismo do adulto em uma cena do que na outra?)
4. O que as duas cenas que vimos propiciam aos bebês?

5. Porque vocês modificam constantemente o espaço do berçário, trazendo sempre elementos novos aos bebês?
6. Pensando em tudo o que nós discutimos aqui (a questão do espaço, da rotina, do cuida e educar...), em que essas ações são embasadas? (tem alguma teoria que vocês se embasam?)

Para finalizar, eu gostaria de fazer uma última pergunta: Como foi para vocês ter alguém acompanhando a prática, tendo uma filmadora, de vocês e propondo uma reflexão sobre o brincar?



## Anexo I: Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Os sentidos do brincar na creche: interações entre educadoras e bebês

**Pesquisador:** Michelle Duarte Rios Cardoso

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 37236714.6.0000.5147

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação da UFJF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 893.006

**Data da Relatoria:** 21/01/2015

#### Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto está clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

#### Objetivo da Pesquisa:

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N

**Bairro:** SAO PEDRO

**CEP:** 36.036-900

**UF:** MG

**Município:** JUIZ DE FORA

**Telefone:** (32)2102-3788

**Fax:** (32)1102-3788

**E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA/MG



Continuação do Parecer: 893.006

realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS, segundo este relator, aguardando a análise do Colegiado. Data prevista para o término da pesquisa: 29/02/2016

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 01 de Dezembro de 2014

**Assinado por:**  
**Paulo Cortes Gago**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N  
**Bairro:** SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900  
**UF:** MG **Município:** JUIZ DE FORA  
**Telefone:** (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

## Anexo II: Modelo do TCLE assinado pelas Professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras**”. Nesta pesquisa pretendemos perceber como acontece o brincar em um berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora, e, como ocorre a interação entre a educadora e os bebês nos momentos de brincadeira nos diferentes espaços da creche. O motivo que nos leva a esse estudo e acreditar que à medida que percebemos a importância do brincar com os bebês que frequentam a creche, podemos - enquanto educadores - proporcionar a eles, nas práticas cotidianas, interações com o outro e com o mundo que o cerca, possibilitando assim que o desenvolvimento dos bebês se torne mais significativo.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação da turma de berçário 1, entrevista dialógica com as professoras, fotografia e filmagem da turma. O risco de participação é considerado mínimo, ou seja, possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora. Porém, haverá a preocupação e atenção da pesquisadora no sentido de minimizar tais riscos ao máximo com técnicas de anonimato, com técnicas comunicacionais, de interação interpessoal e de respeito humano a partir do posicionamento dos participantes, caso concordem com sua participação. Como benefícios da pesquisa podemos entender que a medida que percebemos a importância do brincar com os bebês que frequentam a creche, podemos - enquanto educadores - proporcionar a eles, nas práticas cotidianas, interações com o outro e com o mundo que o cerca possibilitando assim que o desenvolvimento dos bebês se torna mais significativo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua

disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Creche Comunitária Ipiranga e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Os sentidos do brincar na creche: interações entre professoras e bebês”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

---

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

---

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF**

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**Pesquisador Responsável:**

**MICHELLE DUARTE RIOS CARDOSO**

Endereço: Rua Guimarães Rosa, 21/202, Bairro Cidade do Sol

CEP: 36085-400 – Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 9905-8618

E-mail: dudabcc@yahoo.com.br

## **Anexo III:** Modelo do TCLE assinado pelos pais dos menores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

### ***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

*(No caso do responsável pelo menor)*

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras”**. Nesta pesquisa, pretendemos perceber como acontece o brincar em um berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora, e, como ocorre a interação entre a educadora e os bebês nos momentos de brincadeira nos diferentes espaços da creche.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é acreditar que a medida que percebemos a importância do brincar com os bebês que frequentam a creche, podemos - enquanto educadores - proporcionar a eles, nas práticas cotidianas, interações com o outro e com o mundo que o cerca, possibilitando assim que o desenvolvimento dos bebês se torne mais significativo.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação da turma de berçário 1, entrevista dialógica com as professoras, fotografia e filmagem da turma.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. O risco de participação é considerado mínimo, ou seja, possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora. Porém, haverá a preocupação e atenção da pesquisadora no sentido de minimizar tais riscos

ao máximo com técnicas de anonimato, com técnicas comunicacionais, de interação interpessoal e de respeito humano a partir do posicionamento dos responsáveis pelos participantes, caso concordem com a participação do menor sob sua tutela. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Creche Comunitária Ipiranga, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo  
menor \_\_\_\_\_,  
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e  
esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas  
informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar,  
se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e  
esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF**

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**Pesquisador Responsável:**

**MICHELLE DUARTE RIOS CARDOSO**

Endereço: Rua Guimarães Rosa, 21/202, Bairro Cidade do Sol

CEP: 36085-400 – Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 9905-8618

E-mail: dudabcc@yahoo.com.br

